Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9370877
Centre d'intérêt: 730

Forum sur la formation fondamentale au primaire et au secondaire (1992 : Montréal, Québec).

Apprendre pour vivre : rapport / Forum [sur la] formation fondamentale au primaire et au secondaire, 27 et 28 novembre 1992, Hôtel Delta, Montréal ; [organisé par le] Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. -- Montréal : Le Conseil, [1992?].
47 p. : ill. ; 28 cm + 2 doc. d'acc. (38 ; 15 p.).

Titre de la couv. Doc. d'acc.: "Apprendre pour vivre" : la formation fondamentale au primaire et au secondaire : avis du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. 1992 ; Avis du CPIQ sur les standards de formation des enseignants au préscolaire et au primaire. 1993. Glossaire.

Vedette(s)-secondaire(s): Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

---

Descripteur(s): Formation fondamentale * Programme d'études * Rôle de l'école * Formation des enseignants * Compétence de l'enseignant * Education préscolaire * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le thème du Forum sur la formation fondamentale était: "Apprendre pour vivre". L'objectif était d'arriver à un concensus quant à la vision et à la conception de la formation fondamentale à offrir aux jeunes du primaire et du secondaire. En plus des textes des conférenciers, le document rapporte les prises de position des participants sur un certain nombre d'énoncés concernant la formation fondamentale comme telle ainsi que sur ses relations avec les valeurs, le curriculum, la formation des enseignants, l'évaluation des apprentissages, etc. On y retrouve aussi des modèles et cadres de référence pour la formation fondamentale ainsi que des expériences locales de formation fondamentale. Un document d'accompagnement dégage les caractéristiques et conditions d'un curriculum optimal mettant l'accent sur la formation fondamentale et précise le rôle de l'école dans ce contexte. Le deuxième document d'accompagnement traite de la formation des enseignants du préscolaire et du primaire et des compétences professionnelles attendues d'eux.

Type de document:

7370877-A

FORUM FORMATION FONDAMENTALE

AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Apprendre pour vivre

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

27 et 28 novembre 1992
Hôtel Delta
Montréal

RAPPORT

LE FORUM EN BREF

Vendredi, 27 novembre 1992

Allocution de bienvenue :	**Monsieur Jacques Robitaille**, président du CPIQ
Table ronde réunissant :	**Madame Diane Drouin**, présidente de la Fédération des commissions scolaires du Québec **Monsieur Gaétan Lussier**, président des Boulangeries Weston **Monsieur Alain Perreault**, président du Conseil permanent de la jeunesse **Monsieur Luc Savard**, président de la Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires

Samedi, 28 novembre 1992

Ateliers de travail sur :	**la formation fondamentale** et ses composantes **des modèles ou des cadres de référence** pour traduire la formation fondamentale dans un curriculum optimal **des démarches concrètes,** menées dans des établissements et commissions scolaires, inspirées par une vision de la formation fondamentale
Conférence de clôture et synthèse :	**Monsieur Laurent Laplante**, enseignant, communicateur et journaliste

9370877-A

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 5

TEXTES DES ALLOCUTIONS ET DES CONFÉRENCES

Allocution d'ouverture : Jacques Robitaille, CPIQ 9
Points de vue des membres de la table ronde :
- Diane Drouin, Fédération des commissions scolaires du Québec 13
- Gaétan Lussier, Boulangeries Weston 15
- Alain Perreault, Conseil permanent de la jeunesse 19
- Luc Savard, Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires 21

Conférence de clôture : Laurent Laplante 24

ATELIERS : PREMIÈRE PARTIE

PRISES DE POSITION SUR LA FORMATION FONDAMENTALE

I. POUR UNE VISION COMMUNE DE LA FORMATION FONDAMENTALE 29
II. UN CONTENU COMMUN DE FORMATION FONDAMENTALE 33
III. DES INTERVENANTS ET DES STRUCTURES AU SERVICE DE LA FORMATION FONDAMENTALE 36

ATELIERS : DEUXIÈME PARTIE

MODÈLES ET CADRES DE RÉFÉRENCE POUR LA FORMATION FONDAMENTALE

I. LA PERSPECTIVE DE L'ANALYSE CULTURELLE 39
II. LE CADRE DE RÉFÉRENCE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 39
III. LE CADRE D'UNE PÉDAGOGIE DE FORMATION FONDAMENTALE 39

ATELIERS : TROISIÈME PARTIE

EXPÉRIENCES LOCALES DE FORMATION FONDAMENTALE

I. UNE DÉMARCHE INSPIRÉE D'UNE VISION DE FORMATION FONDAMENTALE 43
II. EXPÉRIMENTATION D'UNE APPROCHE TRANSDISCIPLINAIRE EN PREMIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE DANS UNE COMMISSION SCOLAIRE 43
III. LA CRÉATION D'UN ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF ADAPTÉ À LA FORMATION FONDAMENTALE DANS UNE ÉCOLE PRIMAIRE 43
IV. LES SCIENCES DE LA NATURE, ÉLÉMENT INTÉGRATEUR DANS UNE ÉCOLE PRIMAIRE 44
V. LA FORMATION FONDAMENTALE INTÉGRÉE À L'ENSEIGNEMENT DANS UNE ÉCOLE SECONDAIRE 44

COMITÉ AVISEUR DU FORUM 47

PERSONNES-RESSOURCES 47

REMERCIEMENTS 47

INTRODUCTION

LE FORUM SUR LA FORMATION FONDAMENTALE, organisé par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) avec la collaboration des principaux partenaires en éducation, s'est tenu à Montréal les 27 et 28 novembre 1992.

Le thème de ce deuxième Forum était : «APPRENDRE POUR VIVRE».

L'objectif était d'arriver à un consensus, entre partenaires de l'éducation, sur une vision et une conception de la formation fondamentale à offrir aux jeunes au primaire et au secondaire, c'est-à-dire à tous les jeunes durant leur scolarité obligatoire.

De plus, le FORUM offrait des cadres de référence pour développer un curriculum ancré sur la formation fondamentale ainsi que plusieurs démarches concrètes de formation fondamentale effectuées dans des milieux éducatifs.

Les participants au FORUM, près de 200 personnes venues du réseau de l'éducation – enseignants, conseillers, directeurs d'établissements et de commissions scolaires, commissaires, cadres scolaires et fonctionnaires – côtoyaient des représentants des parents, des syndicats, des organismes communautaires et des entreprises d'édition.

Ces participants étaient invités à se prononcer en atelier sur un certain nombre d'énoncés concernant la formation fondamentale, en tant que concept spécifique, ainsi que sur des énoncés touchant ses relations avec les valeurs, le curriculum, les intervenants en éducation, la formation intégrale, la formation des enseignants, l'évaluation des apprentissages et l'harmonisation des milieux de formation.

Le document présente d'abord les textes des conférenciers puis les prises de position exprimées dans les ateliers sur la formation fondamentale.

Des résumés sommaires de la présentation des cadres de références et des expériences menées en milieu scolaire complètent ce document.

N.B. La forme masculine est utilisée dans le texte à titre épicène.

TEXTES DES ALLOCUTIONS ET DES CONFÉRENCES

ALLOCUTION D'OUVERTURE DE MONSIEUR JACQUES ROBITAILLE PRÉSIDENT DU CPIQ

Mesdames et Messieurs, bonsoir,

Il me fait extrêmement plaisir de vous recevoir ici ce soir en tant que membres d'organismes les plus divers. Nous avons en effet avec nous des représentantes et des représentants des parents, du ministère de l'Éducation, des commissions scolaires, des directeurs généraux, des cadres scolaires, des directions d'école, des associations professionnelles de professeurs, des syndicats, des organismes d'intervention auprès des jeunes, des entreprises et même des médias.

Si nous grugeons du temps de fin de semaine pour réfléchir ensemble sur le concept de formation fondamentale, c'est que nous sommes conscients qu'elle doit être le résultat d'un véritable concensus social.

Or, il me semble que cette démarche arrive en temps opportun. En effet, la commission parlementaire sur les cégeps a fait ressortir beaucoup de critiques à leur endroit. Toutefois, de nombreux travaux ont signalé à quel point les élèves du secondaire arrivaient mal préparés. Devant ces nouvelles attaques à l'endroit de l'ordre secondaire, il convient d'analyser la situation du secondaire rationnellement, sans être sur la défensive. On peut alors dégager deux principes :

1- D'abord l'école secondaire ne doit pas être à la remorque des cégeps comme ceux-ci n'ont pas à se plier aux diktats des universités. Il doit y avoir plutôt harmonisation des formations.

2- Par ailleurs, et c'est le second principe, l'école secondaire ne doit pas tenter de camoufler ses problèmes d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi il me semble inacceptable que nos élèves arrivent au cégep avec des lacunes en français et en mathématiques, qu'ils ne sachent pas faire une recherche en bibliothèque ni gérer leur temps. L'apprentissage de telles habiletés appartient bel et bien à l'école secondaire. C'est donc à nous de régler ces problèmes d'apprentissage.

Or, pourquoi ces problèmes surgissent-ils maintenant ? Pourquoi le malaise actuel face à l'école ? On a tenté toutes sortes d'explications : politiques, sociologiques, psychologiques, etc. Mon interprétation personnelle est la suivante :

Jusqu'au début des années 60, la société admettait volontiers que l'école n'était destinée qu'à une minorité de la population; on acceptait le décrochage dès le primaire, peu terminaient le secondaire ou le cours classique, encore moins accédaient à l'université. Le travail manuel en usine permettait d'accéder tôt au marché du travail.

Entre les années 1960 et 1990, la démocratisation de l'école et la création des cégeps ont permis d'augmenter le nombre de diplômés. Toutefois les ajustements ont été difficiles. En effet, ils reposaient sur l'hypothèse, largement amplifiée par la psychologie, que la performance scolaire c'était d'abord et avant tout une question de capacité intellectuelle et que celle-ci était innée. Là encore, l'abandon scolaire était un fait admis.

Ce n'est plus le cas maintenant depuis le début des années 1990. La mondialisation des échanges et la concurrence internationale menacent maintenant le Québec et ses 38% de décrocheurs annuels. La situation est désormais considérée comme inacceptable. Et comme pour en remettre, voilà que les sciences cognitives, qui ont connu une évolution fantastique depuis le début des années 80, nous démontrent qu'à peu près tous les élèves peuvent réussir à condition que quelqu'un, un médiateur, les amène à développer des stratégies d'apprentissage.

À mon avis donc, le problème de l'école est d'abord et avant tout pédagogique. Les solutions à trouver devront également être pédagogiques.

Un tel portrait est peut-être sombre, mais plusieurs facteurs peuvent nous permettre de redresser la situation. D'abord nous ne sommes pas les seuls à être dans le pétrin. Le problème du décrochage est un phénomène occidental : 35 % par exemple en France d'après les dernières données. De plus, le Québec possède des programmes d'une très grande qualité et on ne doit pas se laisser aveugler par les inévitables problèmes d'ajustement qu'engendre leur arrivée qui constitue, dans le domaine de l'éducation, une révolution aussi fondamentale que la révolution industrielle ou la révolution informatique. Remarquons également que le dernier numéro de Vie pédagogique nous révèle que les valeurs des jeunes sont remarquablement positives et qu'ils ont un sens social plus développé qu'on aurait pu le croire. En outre, le peu de tradition scolaire au Québec depuis la démocratisation scolaire devrait nous aider à faire plus rapidement que les autres les changements qui s'imposent. Enfin, l'apport des sciences cognitives va

permettre désormais de poser des actes pédagogiques de plus en plus en connaissance de cause.

Comme vous le voyez, la réflexion que nous poursuivons en fin de semaine arrive à point nommé. Ce qu'on attend de vous, c'est que vous traciez les grandes orientations d'un curriculum équilibré, c'est-à-dire les critères qui vont aider à bâtir un tel curriculum. L'intention est simple et claire : le curriculum ne doit plus changer en fonction des cris d'alarme d'un quidam influent ou des propos réductionnistes de journalistes mal informés ou d'éditorialistes de mauvaise humeur.

Dans ce contexte, quel est le rôle spécifique de l'école ? On sait tous qu'elle n'est pas le seul milieu d'éducation dans notre société. Ne doit-elle pas être un lieu d'apprentissage d'abord et avant tout ? Ou même ne devrait-elle pas être un lieu de prise de conscience de sa propre façon d'apprendre ? Bref, l'école devrait-elle d'abord et avant tout proposer des stratégies transférables ?

Autre question sur laquelle il faudra tôt ou tard se pencher : quel curriculum optimal prôner à l'aube du III[e] millénaire ? On sait qu'un curriculum repose sur un certain nombre de valeurs. Quelles valeurs intellectuelles ou d'ordre personnel, social, culturel ou esthétique voulons-nous privilégier ?

Dans le domaine des contenus, un consensus semble se dégager au sujet des grands domaines qui doivent faire l'objet d'apprentissage dans nos sociétés actuelles :

- l'apprentissage de la communication apporté, entre autres, par les langues et les arts;
- l'apprentissage de la mesure et des quantités par les mathématiques;
- la connaissance de soi comme entité physique, morale et spirituelle;
- la connaissance de la société dans laquelle on vit;
- la connaissance de l'environnement physique dans lequel on évolue.

Quels sont les contenus spécifiques pertinents pour chacun de ces grands domaines, tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire ?

Voilà des questions auxquelles il nous faudra réfléchir dans les ateliers de demain. Pour vous aider, nous avons mis à votre disposition des textes de réflexion. Vous y trouverez également l'état des réflexions du CPIQ à ce jour. Comme vous le constaterez, le travail est loin d'être terminé. Il y a même des coquilles que nous vous offrons en prime. Seulement nous tenions à vous faire partager ce qui n'est encore qu'une ébauche afin que nous puissions avancer ensemble. Les attentes du comité aviseur du forum sont très claires: il souhaite ardemment que vous vous attardiez à la substance de la formation et non à la structure (évaluation, préalables pour le cégep, etc.)

Cette réflexion devrait par la suite nous permettre des discussions plus précises par exemple sur le régime pédagogique, sur les champs disciplinaires et sur leur organisation à l'école.

Ces réflexions seront d'autant facilitées que nous entrevoyons déjà des avenues nouvelles. Celles-ci nous sont suggérées par les sciences cognitives ou bien proviennent d'expériences actuelles comme la voie technologique ou les ateliers de culture à Victoriaville.

Mais je pense par dessus tout qu'il y a un concept nouveau issu de la technologie que nous pouvons appliquer à l'école : c'est le concept de synergie, c'est-à-dire d'addition de forces qui travaillent ensemble dans une même direction. Les points d'ancrage qui pourraient à mon avis favoriser cette synergie sont les suivants :

1- le personnel enseignant d'une école qui forme une véritable équipe pédagogique;
2- cette équipe qui montre aux élèves à faire des liens entre les matières;
3- cette équipe qui amène les élèves à intégrer les savoirs par l'enseignement de stratégies d'apprentissage.

Merci encore une fois d'être là ce soir. Un merci particulier au ministère de l'Éducation pour son aide financière, à la maison HRW et à la compagnie La Sécurité pour leur aide matérielle.

Bonne soirée,
Bonne réflexion.

POINTS DE VUE DES MEMBRES DE LA TABLE RONDE

PROPOS DE MADAME DIANE DROUIN PRÉSIDENTE DE LA FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC

Monsieur le Président,
Mesdames,
Messieurs,

Je voudrais dans un premier temps remercier le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec de m'avoir invitée à participer à cette table ronde d'ouverture d'un forum aussi important sur la formation fondamentale à offrir aux jeunes pour les années 2000.

D'entrée de jeu, la question qui me vient à l'esprit est la suivante : Comment nous assurer que nos concitoyens, qui cohabiteront dans ce «village» global que nous verrons se définir sous peu, seront de meilleurs êtres humains ?

Des humains responsables de leur bien-être physique et moral, conscients de leur passé et soucieux de leur avenir, préoccupés par leur milieu aussi bien que par la planète. Des humains engagés dans le respect et la protection de leur environnement, des humains soucieux de justice et d'équité qui recherchent la paix et l'harmonie. Des humains recherchant leur insertion socioprofessionnelle pour contribuer à leur épanouissement personnel et au développement de leur milieu. Il est évident qu'un système public d'éducation doit répondre aux attentes et aux besoins de la société qu'il dessert.

C'est pourquoi il nous semble si motivant, maintenant, de réfléchir et d'échanger sur les principales caractéristiques et composantes de cette formation fondamentale qu'il nous faut rendre accessible à tous les citoyens québécois.

«Apprendre pour vivre», voilà le thème qu'ont retenu les organisateurs de ce forum qui nous réunit présentement. Voilà une première réponse - globale - à notre essai de définition de la formation fondamentale. Ce thème en lui-même nous entraîne dans une stratégie consciente.

La Commission mondiale sur l'environnement et le développement, présidée par Madame Bruntland, statuait, il y a quelques années, que le fractionnement de nos systèmes modernes d'éducation, la compartimentation des savoirs, nuisaient à une compréhension globale des développements modernes et des problèmes écologiques.

Plus près de nous, la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a développé depuis quelques années un projet d'éducation dans une perspective globale devant permettre à la jeunesse de se préparer à contribuer efficacement à une société qui devient de plus en plus interactive et interdépendante.

L'Université Dalhousie réalisait l'année passée une étude auprès de 4 244 étudiants canadiens de 11e année, afin de mieux connaître les préoccupations et les attitudes des jeunes Canadiens.

L'étude a démontré que les jeunes sont très sensibles et très préoccupés par des problèmes globaux, des problèmes généraux, des problèmes complexes, des problèmes aux multiples causes et effets.

Ainsi, les plus grandes préoccupations des jeunes Canadiens se sont révélées être :

- le risque d'une guerre nucléaire,
- la faim dans le monde,
- la pauvreté,
- les problématiques environnementales.

Autant de problèmes ou de thèmes qui nécessitent de faire appel à plusieurs disciplines pour y travailler, des thèmes qui laissent place à des attitudes et des habiletés complexes et diversifiées.

La même étude de l'Université Dalhousie nous révèle que les connaissances et les attitudes des jeunes Canadiens sont influencées principalement par les images et les messages que développent les médias électroniques, les situations formelles d'éducation y jouant un rôle secondaire.

Emploi et Immigration Canada, dans le cadre du programme *L'École avant tout*, a interrogé cette année des groupes d'adolescents ayant abandonné l'école ou ayant l'intention de le faire. Cette étude a été faite dans toutes les régions du Canada pour mieux connaître les valeurs des jeunes, leurs attentes et leurs préoccupations.

Les trois préoccupations majeures des jeunes Canadiens se sont révélées être :

1- leur éducation et leur insertion sociopro-fessionnelle,
2- les problématiques environnementales,
3- le racisme

Les autres proccupations importantes révélées par cette étude sont :

4- le SIDA,
5- la sexualité,
6- les drogues et l'alcool,
7- l'égalité des humains,
8- les responsabilités parentales,
9- la violence.

Une approche plus globale et une approche plus collée à la vie et aux besoins : voilà ce que tend à suggérer mon propos.

Si j'ai tenté de décrire l'arrimage nécessaire de la formation avec les personnes à former et leurs réalités, leurs aspirations, c'est que je suis convaincue que toute formation doit avoir du sens pour la personne qui apprend, toute formation doit s'intégrer dans le répertoire des expériences des personnes.

De plus, pour être pertinente, toute formation doit être significative au regard de la société où on se trouve, au regard de l'environnement physique et humain de la personne qui apprend.

Ces grandes compétences qui dépassent les années, qui se construisent en s'élargissant, elles traversent les matières scolaires et semblent se fixer au moment d'une insertion socioprofessionnelle.

Qu'en est-il en réalité ? Ne doit-on pas plutôt parler de développement continu de ces compétences ?

À titre d'exemple : développer son sens esthétique et manifester son besoin de créer, apprendre à écouter, manifester une sensibilité à des grands problèmes du monde tels que les guerres, la faim, etc. Ces compétences sont-elles limitées dans le temps ? A-t-on fini un jour d'apprendre à écouter ?

Voilà bien un des problèmes auxquels nous sommes confrontés pour l'arrimage entre les ordres d'enseignement. Qu'il s'agisse du passage du primaire au secondaire, du secondaire au collégial, ou du collégial à l'université, nous avons tendance à considérer des habiletés «acquises» alors qu'elles sont en développement.

Il en est ainsi pour les habiletés langagières, pour les habiletés à résoudre des problèmes, pour l'acquisition de l'autonomie, pour le développement de méthodes de travail, pour la connaissance de **soi-même en train d'apprendre.**

Au nombre de ces grandes compétences qu'on dit transversales, je voudrais suggérer qu'on intègre aussi l'utilisation et le développement de la mémoire, la connaissance de ses stratégies d'apprentissage, le développement de méthodes de travail, les connaissances et les habiletés relatives au traitement de l'information ainsi que les compétences linguistiques relatives à la communication orale, à la lecture, à l'écriture.

À ces compétences transversales s'ajoutent les connaissances et les habiletés reconnues comme fondamentales dans chacune des disciplines, dans les domaines du savoir.

En quoi consistent les apprentissages essentiels à réaliser dans les mathématiques, en histoire, en arts plastiques, en éducation physique ?

Faute d'en avoir une idée claire, ne risquons-nous pas de conduire les élèves ailleurs ?

À tout le moins, il me semble que nous aurons de la difficulté à en montrer la direction à ces jeunes et ces adultes que nous avons la responsabilité de former.

Notre premier devoir d'éducateurs et d'éducatrices c'est d'être des faiseurs de sens, d'être des tisseurs le liens, d'être des meneurs d'expériences.

Voilà quelques réflexions sur la formation fondamentale qu'il me fait plaisir de partager avec vous.

Merci !

PROPOS DE MONSIEUR GAÉTAN LUSSIER PRÉSIDENT DES BOULANGERIES WESTON

BÂTIR CHEZ NOUS UNE CULTURE DE LA FORMATION : ÇA COMMENCE À L'ÉCOLE

Si je me trouve ici ce soir, c'est à la demande expresse du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. Je dois tout d'abord féliciter le Conseil pour aborder d'une façon aussi directe des réflexions qui sont, au fond, à la base même de notre devenir économique au Québec.

Cette réflexion est importante car elle s'intègre dans un contexte social et économique de débordement de frontière, de mondialisation et de capacité à soutenir la concurrence dans ce nouveau monde sans frontières. Notre succès collectif de demain et d'aujourd'hui sera basé sur cette capacité de produire, de transformer, de vendre des produits et des services. Pour ce faire, nous avons besoin d'une amélioration constante des processus de technologie et des équipements; c'est important, mais la grande différence avec la main-d'oeuvre dont on a besoin, c'est qu'on peut acheter de la technologie à travers le monde, on peut acheter des équipements, des bâtisses mais de la main-d'oeuvre ça ne s'achète pas. De la main-d'oeuvre, ça se forme et former du monde, ça prend du temps et ça commence très tôt dans l'évolution d'un être.

Pour former de la main-d'oeuvre, il faut y mettre du temps, beaucoup de temps et je dirais surtout beaucoup de compréhension et de respect des individus. Pour expliquer le présent il n'y a rien de mieux que d'aller faire un petit tour dans le passé. L'organisation du travail, qui répondait aux impératifs de la production de masse, nous a amenés jusqu'à tout récemment à considérer trop souvent les employés comme des pièces interchangeables de la machine de production. Pendant quelques décennies nous avons réussi à simplifier tellement les tâches que même du personnel pratiquement analphabète pouvait arriver à exécuter son travail. Dans ce contexte, la main-d'oeuvre était considérée comme un coût de production parmi d'autres. On embauchait alors des exécutants.

Aujourd'hui, on réalise dans plusieurs secteurs, et je pense que le vôtre en est témoin ce soir, qu'il faut réfléchir parce que les employés font maintenant partie des actifs qu'une entreprise, quelle qu'elle soit, a tout intérêt à développer pour atteindre des objectifs commerciaux ou financiers. Malheureusement, nous ne faisons que commencer à nous rendre compte de cette réalité. Pendant que nous avons mis beaucoup de temps à nous ouvrir les yeux, plusieurs de nos concurrents ont fait des pas de géant.

Je le disais tout à l'heure, nous vivons dans un monde en changement. La mondialisation des marchés permet à des compétiteurs de toutes les parties du monde de venir nous faire concurrence même chez nous. Nos clients ont maintenant un vaste choix de produits, donc une nouvelle interdépendance des économies. Il faut donc à travers cette préoccupation de formation fondamentale, s'assurer qu'elle devra contenir des éléments qui nous permettront à tous d'aborder avec souplesse les bouleversements profonds que connaissent les marchés mondiaux. Les qualifications exigées ne sont plus les mêmes ni les aptitudes et les attitudes recherchées par les employeurs.

Et puisque je parle d'attitude, j'en profiterai pour dire un mot de l'effritement des valeurs traditionnelles, la fierté du travail bien fait, l'honnêteté face à l'entreprise et à la société, le sens du devoir accompli. Voilà autant de valeurs que nous devons faire revivre dans notre société. Aucune société au monde ne peut aspirer au premier rang si ses membres n'ont pas développé un sens de l'éthique élevé. Bien sûr, c'est tout d'abord dans nos familles que ce travail de reconstruction doit s'amorcer mais c'est aussi aux diverses étapes du rôle que l'école joue que ces valeurs doivent être renforcées et doivent être encouragées parce que c'est là que commencent nos succès de demain. C'est là que commencent nos chances d'accéder à l'excellence dont on parle tant maintenant.

Dans ce contexte, nous sommes tous des partenaires qui partageons cette responsabilité: les responsables de notre système d'éducation, les chefs d'entreprise, les responsables parentaux et les responsables syndicaux. Aujourd'hui, lorsqu'on embauche des diplômés, on ne leur demande pas uniquement une bonne formation académique. On s'attend maintenant à pouvoir compter sur des gens créatifs et

imaginatifs. Les employés d'aujourd'hui doivent dépasser de loin le simple rôle d'exécutant. Ils doivent être capables d'analyser, de résoudre des problèmes, ils doivent pouvoir s'adapter aux situations changeantes, être capables de communiquer, d'entretenir des rapports interpersonnels beaucoup plus poussés qu'auparavant, ne serait-ce que pour pouvoir former des équipes de travail autonomes.

C'est donc au fond toute l'organisation du travail qui a changé. Avant, on demandait aux employés d'être capables de répondre correctement aux questions apprises dans les manuels, et aujourd'hui ce qu'on leur demande, c'est d'être capables de poser les bonnes questions. C'est toute une différence, et une différence qui a un impact fondamental sur le curriculum que doivent suivre les étudiants au niveau primaire et secondaire. La formation de base élargie devient donc une exigence fondamentale. Les interactions constantes entre les postes de travail polyvalents exigent de chacun la capacité de maîtriser les connaissances et les compétences qui débordent largement d'un champ précis de spécialisation.

La technologie, elle, évolue tellement rapidement que les travailleurs auront besoin de recyclage au bout de quelques années à peine dans le même endroit. Sans une solide formation de base, le travailleur peut difficilement recevoir la nouvelle formation requise pour conserver son emploi à mesure que les changements se succèdent. Ce qui m'inquiète dans tout cela, c'est que la situation actuelle au Québec nous démontre des faiblesses chroniques dans ce portrait, dans cette vision idéale du collaborateur de demain. Quand on a au-delà d'un Québécois adulte sur quatre qui est considéré comme analphabète, ou, à tout le moins, comme analphabète fonctionnel, c'est un problème.

Quand 17% de nos diplômés d'études secondaires sont considérés comme analphabètes, c'est à la fois paradoxal et inquiétant. Quand près du tiers de nos élèves abandonnent l'école avant même d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires, c'est inquiétant. Quand au collégial, 40 % des étudiants inscrits ne terminent pas leur première année dans le domaine où il l'ont commencée, c'est inquiétant. Et de plus, il faut tenir compte de notre situation démographique qui, elle, n'arrangera pas les choses. Nous avons à envisager sérieusement un problème de relève, nous avons un vieillissement accéléré de notre population qui va contribuer, s'il n'y a rien qui change, à précipiter le problème.

Parler de qualité continue dans ces conditions, c'est tout un défi. La formation professionnelle, quant à elle, ne commence que très timidement à mon avis à être revalorisée, et pourtant nos entreprises éprouvent un besoin pressant de travailleurs spécialisés. Presque 50 % du taux de chômage est attribuable à l'inadéquation entre les besoins des entreprises et la qualification de notre main-d'œuvre. C'est sûr que les choses tendent à s'améliorer dans le secteur professionnel depuis quelques temps. On m'informe qu'il y a trois types de diplômes, 166 programmes, 212 points de service, 102 commissions scolaires qui y participent et presque 125 000 étudiants en 1991-1992. C'est un nouveau départ mais nous sommes encore loin de la précision et de l'importance que la formation professionnelle doit jouer dans notre système d'éducation. Il est essentiel d'atteindre nos objectifs dans ce domaine en tant que société.

Le problème dont on parle et auquel vous réfléchirez au cours de cette fin de semaine n'est pas unique au Québec. Il ne se passe pas une semaine sans que l'on parle de ces problèmes très sérieux aux États-Unis. Des lacunes inquiétantes dans l'éducation des jeunes Américains se font particulièrement sentir dans le domaine des sciences.

Mon intervention ce soir ce n'est pas de blâmer quiconque. Je ne vise pas les responsables du système d'éducation, je constate tout simplement un échec de société parce que, quand un jeune sur trois ne termine pas son secondaire, c'est un échec de société. Quand, même avec les efforts du secteur professionnel, les meilleurs élèves n'envisagent pas de s'y inscrire, nous faisons face à un échec de société. Quand on retrouve chez nous un adulte sur quatre qui ne peut même pas lire ni écrire, on fait face à un échec de société. Quand on constate que les entreprises ne consacrent en moyenne que 100 $ par année, par travailleur à la formation, on fait face à un échec de société, et c'est là que les partenaires à tous les niveaux ont un rôle important à jouer.

La formation continue nous amène très loin de la réalité et de ce qui se passe dans le monde, même entre le Canada et les États-Unis. Elle représente seulement 1/53e des dépenses canadiennes. Les Japonais dépensent 5 fois plus que nous. Les Allemands, avec une culture et une approche particulières, dépensent 8 fois plus à ce chapitre.

Il n'est peut-être pas trop tard, cependant c'est préoccupant car près de 60 % de notre population active de l'an 2 000 est déjà sortie du réseau formel de l'éducation. Ce qui veut dire qu'il appartient maintenant en bonne partie aux entreprises qui emploient ces personnes de faire en sorte qu'elles aient accès à la formation dont elles auront besoin pour occuper un emploi intéressant demain. Bien sûr, les travailleurs et les représentants syndicaux ont aussi une part de responsabilité de même que l'État avec ses programmes et ses efforts de formation.

Une réflexion concrète que je partage avec vous, qui a été le fruit de 4 ans d'efforts, de changements chez nous, chez Weston, dans le contexte de la construction et de l'implantation de la boulangerie la plus moderne en Amérique du Nord. Notre expérience de partenariat avec les syndicats, avec nos employés dans un domaine où l'alphabétisation, la formation technique, le changement de culture, le rétablissement de valeurs traditionnelles et fondamentales au sein de l'entreprise sont au centre de notre démarche et de notre vision d'être une entreprise gagnante. Ceci nous a amené à établir des partenariats nouveaux entre l'entreprise et ses employés, avec le syndicat et avec le monde de l'éducation.

L'évaluation individuelle de tous les employés qui seraient transférés à la nouvelle usine nous a démontré qu'un très grand nombre d'entre eux ayant de nombreuses années de service, étaient analphabètes. On partait donc de loin ! Nous avons donc élaboré un plan stratégique de formation en 4 phases depuis 1988 : formation de base, formation technique, changement de culture et implantation de la qualité continue. Il m'apparaît évident qu'il nous faut rapprocher davantage les entreprises du monde de l'éducation, établir de nouveaux partenariats réalistes parce qu'il faut accentuer les efforts de formation dans nos entreprises : ça presse !

Il nous faut aussi nous poser une autre question: comment se fait-il que nous soyons maintenant obligés de partir d'aussi loin ? Comment se fait-il que l'on soit presque obligé de partir de zéro ? Il y a une faille quelque part, une faille qu'il est important de corriger, notamment dans notre système d'éducation. Il faut, comme société, qu'on mette fin à l'hémorragie des «drop out». On ne pourra pas, surtout dans une société de petite taille comme la nôtre, gagner la partie en laissant le quart des joueurs sur le banc comme on le fait maintenant. On a besoin de tout notre monde. Il nous faut «patcher», pardonnez-moi l'expression, parce que trois travailleurs sur cinq de l'an 2 000 sont déjà sortis du réseau formel de l'éducation. Mais vous avez un rôle à jouer, votre interrogation en tant que Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec ou comme principaux intervenants dans l'éducation arrive à un moment on ne peut plus opportun car il faut nous demander sérieusement comment faire pour amener notre main-d'oeuvre d'aujourd'hui et celle de demain à un degré de qualification supérieure.

Déjà , nos concurrents doivent leur avance dans bien des domaines à la qualité exceptionnelle de leur système de formation. Il faut passer à l'action, peut-être même sans attendre les grands plans d'ensemble qui prennent parfois une éternité à être élaborés. Il faut faire preuve de vision dans chacun de nos domaines. Il faut utiliser au mieux les programmes qui existent parce que nous ne disposons pas de ressources considérables. On dit parfois que le plus grand obstacle au progrès, ce n'est pas l'ignorance mais plutôt l'illusion de la connaissance. Le doute très souvent pave la voie à la vérité.

J'espère que cette table ronde y parviendra.

PROPOS DE MONSIEUR ALAIN PERREAULT PRÉSIDENT DU CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE

Permettez-moi d'abord de remercier sincèrement le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec pour l'invitation faite au Conseil permanent de la jeunesse (CPJ) de participer à cette table ronde. Ceci est certainement l'illustration de l'importance que vous accordez au point de vue des jeunes sur la question de la formation fondamentale.

Avant de vous faire part de nos réflexions, je dois vous informer de deux aspects importants. Premièrement, le Conseil permanent de la jeunesse, via ma présence ici aujourd'hui, n'a pas la prétention de vous livrer une opinion étayée sur ce que doit contenir la formation fondamentale. Je vous informerai plutôt des conclusions des différentes enquêtes que nous avons menées dans le cadre de trois avis récents dont les sujets sont connexes à celui d'aujourd'hui. Il s'agit des avis intitulés «Raccrocher l'école aux besoins des jeunes», «Élèves au travail» et «Une cure de jeunesse pour l'enseignement collégial». Les différentes critiques que les jeunes font de l'école secondaire vous serviront, je l'espère, à définir ce qu'ils souhaitent recevoir comme formation fondamentale.

Deuxièmement, le CPJ ne se veut pas le porte-parole de la jeunesse. Bien sûr, notre mandat consultatif auprès du Premier ministre et ministre responsable de la jeunesse est accompli de manière à refléter les besoins et intérêts de la jeunesse dans les avis et les recherches que nous effectuons. Pour y parvenir, nous procédons à des consultations spécifiques auprès des jeunes, selon les sujets que nous voulons approfondir.

Mais notre rôle aujourd'hui n'est pas celui d'un porte-parole de la jeunesse mais bien celui d'un organisme aviseur qui, à la lumière de ses travaux sur différents sujets reliés à l'éducation au secondaire, vous offre certaines pistes de réflexion sur la formation fondamentale au primaire et au secondaire.

J'espère donc pouvoir donner des indices, des balises qui vous aideront dans les travaux relatifs à ce forum.

1. Rappel du pourquoi, de la nécessité de la formation fondamentale

J'aimerais, en premier lieu, discuter de la définition de la formation fondamentale telle qu'énoncée dans le document de présentation du forum de 1990 : «La formation fondamentale, c'est l'ensemble des apprentissages essentiels à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société.»

Nous ne pouvons qu'être en accord avec cette définition. D'autant plus qu'on spécifie, dans le même document, que la formation fondamentale appartient à l'individu, mais qu'en même temps, elle doit avoir pour objectif une intégration à la société.

On ne peut donc concevoir une formation fondamentale sans une connaissance intime de l'environnement, du contexte. Dans la mesure où elle aide l'individu à s'intégrer de manière dynamique à la société, elle a une utilité. Elle doit prendre en compte les conditions imposées par l'environnement à l'intégration sociale et professionnelle des individus.

Or, tous connaissent le rôle prépondérant que jouent l'accès à un emploi et son exercice dans le processus d'intégration sociale. Avoir un emploi veut dire aujourd'hui être quelqu'un. L'identité d'une personne se construit souvent par l'emploi qu'elle exerce. D'ailleurs, la première question posée à quelqu'un que l'on n'a pas vu depuis longtemps n'est-elle pas : «Comment ça va à ton travail ?» Ce qui illustre bien l'importance que notre société accorde à la valeur «travail».

2. Principales caractéristiques et contenus essentiels de la formation fondamentale

Ainsi, une formation fondamentale qui se donne pour objectif d'aider les individus à s'intégrer de manière dynamique à la société ne peut être conçue sans prendre en considération la dure réalité du marché du travail. Une réalité qui se traduit d'abord et avant tout par un manque d'emplois chronique, par la précarité et par la nature temporaire des emplois offerts. En somme, il s'agit d'un marché du travail peu accueillant pour les jeunes, de par la quantité et la qualité des emplois offerts.

Nous devons alors reconnaître que, sans être dictée expressément par les besoins du marché du travail, la formation offerte au secondaire ne peut être dissociée d'une réalité qui l'oblige à donner certaines compétences spécifiques aux jeunes désireux de s'intégrer tôt ou tard au marché de l'emploi. Les compétences dont je parle ici ne semblent pas être développées

actuellement par l'école secondaire, surtout si l'on se fie aux résultats d'une enquête que le CPJ a mené auprès de 1 500 jeunes hommes et jeunes femmes, dans le cadre de ses travaux sur l'enseignement collégial.

L'enquête a été effectuée auprès de jeunes ayant quitté le collège depuis deux années, soit après avoir obtenu leur diplôme collégial, soit après avoir abandonné le collège. Concernant la formation secondaire, nous leur avons demandé si celle-ci les avait bien préparés aux études collégiales. 40% nous ont dit qu'elle les avait peu ou mal préparés au collégial.

Lorsque l'on vérifie plus spécifiquement les éléments de la formation qui ont pu causer cette insatisfaction, nous identifions quatre raisons principales :

1. les cours n'ont pas été assez exigeants;
2. le milieu était trop encadrant;
3. l'autonomie au travail, les méthodes de travail n'ont pas été suffisamment développées;
4. l'orientation scolaire était insuffisante.

Les problèmes reliés à l'orientation scolaire et professionnelle sont particulièrement aigus si l'on ajoute la donnée obtenue par notre enquête, soit que 78 % des répondants considèrent avoir été peu ou pas du tout éclairés sur un choix de carrière par le service d'orientation au secondaire. On s'aperçoit donc ici d'une lacune importante de la formation, surtout dans le contexte où le fonctionnement et les portes d'entrée au marché du travail apparaissent de moins en moins évidentes aux jeunes.

Pour vous qui aurez à déterminer les contenus essentiels d'une formation fondamentale au primaire et au secondaire, j'espère que ces critiques des jeunes en regard de la formation sauront vous être utiles.

3. Place des intervenants et des partenaires scolaires, leurs rôles et responsabilités dans une formation optimale

Il faut qu'on explique aux jeunes le pourquoi de l'ensemble des matières qu'on leur impose, leurs apports spécifiques ainsi que leurs liens entre elles, et leur rapport avec le monde réel et ses exigences. Il faut répondre à la question fondamentale que tous les jeunes se posent : à quoi ça va me servir ? S'ils sont en mesure de voir la contribution d'une matière, leur intérêt et leur motivation s'en trouveront stimulés, ce qui facilitera d'autant un apprentissage véritable. Il faut faire des efforts afin de raccrocher les notions enseignées à des réalités concrètes (idée d'intégration des matières, de voie technologique).

Il ne peut y avoir de formation fondamentale sans une participation active et continue des élèves. L'élève est le premier responsable de sa formation. On doit le consulter davantage, lui montrer dans sa classe et dans son école que ses idées et son opinion comptent, qu'il est respecté. À ce sujet, les conseils d'élèves ont un rôle important à jouer et il serait important de les soutenir et de favoriser leur épanouissement.

Voilà donc, en bref, les quelques éléments que je tenais à souligner sur les différentes questions qui nous étaient posées. Si vous le souhaitez, je pourrais approfondir certains aspects à la période d'échanges prévue ultérieurement.

Merci.

PROPOS DE MONSIEUR LUC SAVARD PRÉSIDENT DE LA FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DE COMMISSIONS SCOLAIRES

REMETTRE LES JEUNES AU COEUR DU PROCESSUS ÉDUCATIF

Dans une société industrielle avancée comme la nôtre où le savoir, la science et la technologie sont indispensables au développement économique et social, la réussite scolaire du plus grand nombre devrait être l'objectif de l'ensemble de la collectivité. Une telle prémissse confirme la pertinence de réfléchir sur la nature de la formation à donner aux adultes de demain en faisant les liens nécessaires avec la mission de l'école. Il s'agit d'examiner cette problématique dans la perspective plus globale d'un recentrage du système d'éducation sur l'individu afin de remettre les jeunes au coeur du processus éducatif.

L'école tient sa mission de la société. Elle transmet un héritage et elle prépare pour l'avenir, même si celui-ci n'est jamais tout à fait prévisible. Depuis quelque temps déjà, en particulier au moment où la CEQ a sonné l'alarme sur le taux d'échec et d'abandon scolaires, le système d'éducation au Québec est en questionnement.

Faire le point sur l'école c'est s'interroger sur l'être humain que l'on souhaite former; c'est en même temps s'interroger sur la société à laquelle on aspire.

Actuellement, l'école est marquée par deux courants opposés, définis par le modèle économique, les nouvelles réalités sociales et les besoins de formation, destinés à répondre aux défis que doit relever la société.

L'un de ces courants cherche à imposer des valeurs et un modèle de formation se rapprochant de la mission traditionnelle de l'école : des apprentissages scolaires en vue de l'acquisition de savoirs utilitaires, afin de répondre aux besoins de qualification que prévoit l'économie. on parle alors d'école de la concurrence et de la performance, où l'excellence est synonyme de hiérarchie, de sélection et d'élimination, excluant ainsi de la mission de l'école toute responsabilité sociale.

Les protagonistes de cette école vont préconiser des modifications à la pièce au système suivant les tendances lourdes qui traversent la société. Tantôt, ce sera un peu plus de français écrit pour corriger les lacunes en orthographe, ou bien un peu plus de mathématiques et de sciences, ou encore des contrôles plus rigoureux et plus nombreux.

Ces élans de pragmatisme, s'ils ont le mérite de fournir une réponse à un problème immédiat, font malheureusement l'économie d'une analyse plus globale, alors que des choix importants en éducation sont à faire.

L'autre courant, plus démocratique et communautaire, favorise une école commune et pluraliste qui vise le développement optimal de chaque individu par une éducation intégrale dans une formation intégrée.

On parle alors d'une école où le savoir théorique et technique se complètent, une école qui s'appuie sur l'acquisition d'une culture générale solide, fondée sur la connaissance du réel, la construction du jugement, le savoir-vivre et le savoir-être en société, la créativité et le transfert des habiletés dans les apprentissages scolaires et sociaux.

Celles et ceux qui prônent une telle école confient à celle-ci une mission particulière qui vise à la fois à assurer le développement et la socialisation de chaque être humain. Dans un monde en mutation, l'école devrait permettre à chaque personne de s'intégrer le plus harmonieusement possible dans son environnement, en faisant des choix conséquents pour son propre devenir et pour celui de la société dans laquelle elle évolue.

Notre responsabilité est donc de dégager un consensus solide sur le type d'école que nous souhaitons : quelles finalités nous voulons qu'elle préconise et quel cursus scolaire nous voulons qu'elle favorise. De ce consensus découleront les indicateurs de qualité de l'école. Celui des résultats scolaires et des palmarès devrait céder le pas à l'intégration sociale, l'égalité des chances et la réussite du plus grand nombre selon leur potentiel. Une école de la réussite doit conduire les jeunes vers l'acquisition d'une formation générale solide et transférable, et une formation qualifiante et qualifiée pour l'emploi. Cela nous amène à nous interroger sur les points suivants :

- les valeurs à privilégier dans l'école;
- les connaissances à transmettre;

- les habiletés à développer;
- les approches pédagogiques à favoriser.

Les valeurs

La question des valeurs est centrale en éducation et chercher à les définir n'est pas une mince tâche. Dans tous les cas, privilégier les valeurs pour l'école sous-entend la conception que nous nous faisons de la personne et de la société.

L'individualisme, la concurrence, la sélection et une formation pointue répondant aux besoins des entreprises, semblent prévaloir actuellement. Une vision utilitariste de la formation qui a fait naître la génération comptable des «ça comptes-tu, prof, ce qu'on apprend aujourd'hui ?».

Dans un modèle d'école fondé sur un projet éducatif démocratique, pluraliste et non discriminatoire, ne vaut-il pas mieux mettre l'accent sur l'égalité des chances dans le respect de la diversité, l'entraide et la coopération plutôt que l'individualisme, le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités, la capacité de s'adapter aux changements et d'y exercer un contrôle.

Les connaissances à transmettre

La connaissance n'est pas cumul d'information; elle est vision et organisation du monde. La formation devrait d'abord permettre à l'élève de façonner sa propre vision du monde à partir des données qui l'entourent.

On se plaint aujourd'hui de plus en plus d'un modèle de transmission des savoirs cloisonnés en champs disciplinaires relativement étanches, qui place les sciences et la mathématique en haut de l'échelle et qui relègue les arts et les techniques aux derniers rangs. Un tel schème a contribué à dresser une frontière presque infranchissable entre les sciences pures et les sciences humaines. Nous reconnaissons qu'il y a des outils essentiels à maîtriser, telles la langue et la mathématique, mais n'est-il pas préférable d'assurer un meilleur équilibre entre les sciences naturelles, les sciences humaines, les arts et les techniques, fournissant ainsi à l'élève une vision plus générale de l'univers et une formation de base plus élargie.

Les habiletés à développer

Quoi qu'il en soit, au-delà des pratiques à promouvoir, il y aura toujours dans toutes les disciplines ou les champs de connaissances, des habiletés à développer, comme par exemple :

- la rigueur et l'exactitude;
- l'esprit critique;
- la créativité;
- le goût d'apprendre et celui de l'effort;
- l'acceptation du dialogue et de l'échange.

N'est-ce pas là parler de formation fondamentale, la spécialisation prenant progressivement de l'importance, une fois cette formation acquise, faisant place notamment à la formation professionnelle ?

Les approches pédagogiques à favoriser

Opter pour de telles pratiques exigera du temps et des outils adéquats. Pour faciliter le rôle d'intégration de l'école, il nous faut privilégier une école qui respecte les rythmes d'apprentissage où l'enrichissement se fait dans la salle de classe, où l'interdisciplinarité s'implante, et où l'enseignement coopératif sert d'approche éducative garantissant l'accessibilité et la non discrimination au savoir pour les jeunes.

L'apprentissage est une démarche personnelle qu'il faut initier. L'enseignante ou l'enseignant n'est pas d'abord qu'un distributeur de connaissances. Il est responsable d'une démarche d'apprentissage qui vise à donner à chaque élève les moyens de comprendre. Il est à la fois un guide, un motivateur, mais aussi un maître. Cela exige qu'il dispose d'une large autonomie par rapport à ce qu'il faut transmettre. Les programmes trop détaillés, les contrôles étroits, les évaluations centralisées entravent l'autonomie et étouffent la créativité. D'ailleurs, une recherche de la CEQ rendue publique l'automne dernier, révélait que les pressions sociales faites sur l'école pour l'obliger à être performante, ont des effets négatifs sur la satisfaction au travail des enseignantes et enseignants. Parce que leur travail est fait de relation d'aide constante, le stress de la performance et de la concurrence entre institutions vient augmenter les risques d'épuisement professionnel. Et que dire de la pression exercée sur les jeunes eux-mêmes ?

Un meilleur apprentissage passe par une plus grande autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants et par une démarche pédagogique qui vise à créer une plus grande motivation chez les élèves. Une telle démarche pédagogique repose sur :

- une plus grande responsabilité des jeunes face à leurs apprentissages;
- des rapports plus étroits avec le réel situant les apprentissages dans leur contexte;
- une diversité d'approches pour rejoindre l'ensemble des élèves;
- la recherche de la réussite du plus grand nombre et de la valorisation de chaque élève.

Cela suppose une meilleure reconnaissance et une valorisation du travail des enseignantes et enseignants de même qu'une organisation scolaire davantage préoccupée par les questions pédagogiques que par la gestion administrative.

Une société ne peut se fier exclusivement à l'école ni à son système d'éducation pour pallier les maux sociaux que vivent les jeunes dans leur cheminement scolaire, d'autant plus que l'environnement économique, social et familial, constitue un déterminant de marque sur le curriculum du jeune.

Par contre, il est exact d'affirmer que notre avenir dépend, en partie, de notre capacité de relever les défis reliés au système d'éducation. On ne peut plus se contenter de penser mécaniquement face à l'école. On peut bien tenter de se rassurer en multipliant les examens, en augmentant le temps consacré au français ou à la mathématique, en voulant faire des jeunes des bilingues fonctionnels à la sortie du secondaire, mais ces mesures n'amélioreront pas fondamentalement la situation.

Ne sommes-nous pas rendus au moment d'opter pour une démarche plus exigeante qui consiste à s'attarder à une réflexion en profondeur du système ? Il faudra y mettre du temps et de la rigueur et s'assurer des consensus nécessaires.

On a tendance à blâmer facilement l'école pour les faiblesses éducatives des jeunes. C'est la thèse classique du bouc émissaire. La responsabilité est cependant beaucoup plus grande. En effet, n'est-ce pas la société dans son ensemble qui a fait l'école buissonnière au cours de la dernière décennie ?

L'éducation ne s'arrête pas en même temps que la scolarité initiale. C'est un processus continu qui se poursuit tout au long de la vie, et qui va exiger de plus en plus une démarche permanente, des aller-retour école-travail qui, seuls, vont rendre possible l'adaptation aux nombreux changements qui s'annoncent.

Dans un tel contexte, nous pouvons affirmer que la formation fondamentale est celle qui accompagne toute la croissance. Elle constitue une sorte de fil conducteur assurant le développement d'habiletés, de préoccupations et de compétences qui vont se concrétiser à travers le cursus scolaire de l'élève, le mettre au coeur du processus éducatif et lui permettre d'apprendre pour vivre.

CONFÉRENCE DE CLÔTURE ET SYNTHÈSE DE MONSIEUR LAURENT LAPLANTE
enseignant
communicateur
et journaliste

Introduction

J'aborde avec beaucoup d'humilité la tâche qui m'est confiée. Je n'ai évidemment pas assisté aux délibérations de chaque atelier et je donnerai forcément de l'ensemble une description déformée et aventureuse. Ce survol constituera ma première partie. Dans un deuxième temps, je me permettrai des commentaires personnels.

Survol et synthèse

1. La définition de la formation fondamentale que donne le Conseil supérieur de l'éducation, même si certains souhaiteraient y apporter des retouches, semble devenue raisonnablement fonctionnelle : on s'entend sur son sens, suffisamment du moins pour travailler dans la même direction. Net progrès.

- Certains considèrent que cette définition est juste quant au résultat recherché, mais insatisfaisante si l'on regarde plutôt le processus. Plusieurs soulignent, d'autre part, que cette définition ne dit rien sur le pouvoir de comprendre. On se demande également s'il faut chercher une définition applicable au seul monde scolaire ou si la définition devrait pouvoir s'appliquer à l'ensemble de l'existence humaine.
- Certains, à tort ou à raison, ont le sentiment que la définition du CSÉ s'articule davantage autour de la personne, tandis que le ministère de l'Éducation (MÉQ) retiendrait une définition plus axée sur la société.

2. Certains ne sont pas d'accord pour que la définition de la formation fondamentale insiste autant sur le développement intellectuel. On veut bien voir là une priorité, mais pas une exclusivité.

3. Les apprentissages essentiels retenus dans le texte de réflexion proposé ne provoquent pas de levée de boucliers, au contraire. Apprendre, résoudre, communiquer conviennent, semble-t-il, à beaucoup.

4. Théoriquement, on s'entend sur le caractère purement instrumental des disciplines. Concrètement, plusieurs conçoivent quand même certaines disciplines comme des instruments indispensables.

Prolongements

5. De la même manière, on vante la nécessité d'une approche systémique, mais on note que les arrimages entre les divers ordres d'enseignement ne sont pas toujours faits, ni correctement faits.

6. La relation entre l'école et la société semble s'élaborer sous le signe de la méfiance. Le monde scolaire semble redouter que la société - surtout sa composante capitaliste - prenne trop d'ascendant sur l'école et veuille lui imposer un pragmatisme prématuré et excessif. On a même tendance à interpréter de façon nerveuse des propos comme ceux de M. Gaétan Lussier, conférencier d'hier soir, ou ceux du Conference Board au sujet des voeux exprimés par les employeurs.

7. À propos de l'acte d'apprendre, on insiste de façon passablement unanime sur «ce qui va durer».

8. Au sujet du curriculum, le consensus se fait autour de la cohérence et de la pertinence. L'unanimité disparaît, cependant, dès qu'on s'aventure à choisir ce qui est cohérent ou pertinent.

9. Échanges nombreux et animés à propos de l'acte d'enseigner. D'emblée, on réclame de l'enseignement un équilibre entre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Pas question, par conséquent, de lésiner sur le savoir, sur les qualités techniques qu'exige la gestion d'une classe ou sur l'importance que mérite la personne. On reconnaît, toutefois, les difficultés : beaucoup ont perdu le feu sacré, beaucoup communiquent mal, trop peu savent faire constamment le pont entre la notion sectorielle et l'objectif pédagogique, le morcellement des savoirs et la multiplication des interlocuteurs rendent l'apprentissage ardu, etc. On n'a pas non plus une seule vision des priorités : certains voudraient qu'on s'occupe d'abord des effectifs qui sont en place, tandis que d'autres songent déjà à mieux former la relève.

Cadres de référence

10. Un premier atelier a utilisé le cadre et le contenu de Lawton. On apprécie l'instrument. En partant des huit variables qui composent et enveloppent toute culture, on a le sentiment qu'on peut plus facilement définir un curriculum qui, d'une part, ne laisse rien d'essentiel de côté et qui, d'autre part, ne soit pas soumis servilement aux caprices de la mode.

11. Un deuxième cadre de référence provient du MÉQ. On en apprécie la clarté et

l'accent mis nettement sur des apprentissages transversaux et permanents.

12. Un troisième cadre de référence se penche plutôt sur l'implantation concrète d'une pédagogie visant à la formation fondamentale.

Expériences

13. Je me borne à signaler, parce que je ne saurais traduire adéquatement la richesse des expériences vécues et présentées, que cinq ateliers ont permis des échanges sur des formules concrètes. Tel milieu a misé sur l'éthique, tel autre sur une approche transdisciplinaire, tel autre sur une gamme concentrée de valeurs, tel autre sur les sciences de la nature, tel autre enfin sur les caractéristiques d'une école secondaire.

Commentaires

Je me pencherai ici sur trois thèmes : la définition de la formation fondamentale, la relation entre l'école et la société, le rôle névralgique des personnels de terrain.

1. **La formation fondamentale**

- Je ne renie aucunement ce que j'ai dit plus tôt : il est heureux que nous soyons capables de vivre et de fonctionner avec une définition de la formation fondamentale. Cela dit, je ne suis pas certain qu'il faille laisser l'impression, plutôt déprimante, que l'être humain demeure en formation fondamentale jusqu'à la fin de sa vie. En formation, je veux bien; en formation fondamentale, cela me paraît moins évident. La formation fondamentale, me semble-t-il, doit avoir une fin.

- Pour ma part, en simple amateur que je suis, j'aime concevoir la formation fondamentale de la manière suivante : «**une masse critique d'appartenances, d'habiletés permanentes et d'éthique donnant accès à une autonomie lucide et responsable**». Il me semble, en effet, que l'être humain, quand il bénéficie de la formation souhaitable, accumule un jour ce que j'appelle, à défaut d'autre terme, une «masse critique», donc un volume de certitudes, de convictions, de savoirs, d'habiletés, qui fait qu'il est désormais capable d'aller chercher ce qui lui manque. A titre d'illustration, vous ne me paraissez pas être en formation fondamentale. Vous avez atteint cette masse critique. Vous avez cette autonomie, qui est l'objectif de toute formation, et vous veillez à ne pas tomber en bas de ce seuil critique. Si cela arrivait, parce que la technologie ou les références socio-économiques changeaient trop brutalement, oui, il faudrait revenir à la formation fondamentale. Tant que cela n'arrive pas, la masse critique demeure suffisante et vous poursuivez votre vie, votre développement personnel, non votre formation fondamentale.

- Autonomie ne signifie pas anarchie. Il est indispensable de le rappeler, surtout à une époque qui insiste aussi lourdement sur les droits. Il nous faut des êtres autonomes, mais ces êtres autonomes doivent savoir ce qui se passe réellement et, surtout, se comporter selon ce qu'exige la solidarité. D'où, autonomie lucide et responsable.

- L'avantage de ces retouches à la définition, c'est qu'elles y incorporent une échéance, une évaluation, un contenu précis.

2. **La relation école-société**

- J'ai parlé tantôt de la méfiance de l'école face à la société. Elle est souvent justifiée. Ainsi, la formation dont parle l'entreprise privée n'est souvent qu'une façon de protéger l'équipement. On n'essaie pas d'enrichir et d'épanouir des humains, on essaie de les garder aptes à faire fonctionner l'équipement moderne.
  Cela dit, je souhaite que les secteurs public et parapublic sachent mieux ce qui se passe dans le secteur privé pour, au besoin, s'en inspirer.

- Ainsi, la philosophie de la qualité totale rejoint d'assez près les objectifs de la formation fondamentale. Il s'agit de comprendre que «le bonheur des gens constitue ce qui peut arriver de mieux à une entreprise». Autrement dit, respecter les personnes, les former dans leur intérêt et de façon vraiment durable, leur accorder le plus d'autonomie possible, tout cela est payant. Dans cette philosophie, l'entreprise ne demande pas à l'école de se plier à des objectifs mercantiles, mais de former des humains capables de curiosité, d'esprit critique, d'autonomie, de raisonnement. Sur cette base, un dialogue devrait s'instaurer.

3. **Les personnels de terrain**

- De toute urgence, il faut intégrer les activités parascolaires aux projets de formation fondamentale.

- Il me semble souhaitable que l'enseignant enseigne diverses matières. L'enfant y gagnera des rapports humains normaux.

- La culture des maîtres est un enjeu incontournable. Ne pas lire, c'est devenir incapable de trouver des exemples en dehors de sa spécialité. Les lacunes sont considérables à cet égard, spécialisation aidant.

- Veiller, au moment de renouveler les effectifs, à mieux équilibrer la présence féminine et la présence masculine. Le primaire est devenu un monde de femmes, avec le résultat que le jeune garçon n'a aucun modèle masculin culturellement défendable avant l'âge de 13, 14 ou 15 ans. Et il est alors très tard pour éviter le décrochage.

Merci.

ATELIERS :
PREMIÈRE PARTIE

PRISES DE POSITION SUR LA FORMATION FONDAMENTALE

I. POUR UNE VISION COMMUNE DE LA FORMATION FONDAMENTALE

Remarques préliminaires d'ordre général

D'une façon générale, les participants ont largement apprécié la qualité du texte de réflexion tant au niveau de la forme que du contenu.

Ceci n'a pas empêché quelques commentaires contradictoires : pour l'un, le texte était trop général, pour l'autre, les exemples restreignaient trop le sens des énoncés. Pour plusieurs, le langage mériterait d'être spécifié.

Par ailleurs, de façon quasi unanime, les participants ont déploré le manque de temps pour aborder en profondeur le sujet de la formation fondamentale. Cependant, la majorité a pu s'exprimer sur l'ensemble des sujets soumis à la réflexion au moyen du sondage qui complétait le travail de réflexion en atelier.

Le plus grand nombre a aussi apprécié la qualité de la discussion et des échanges en atelier.

L'adhésion des participants aux énoncés proposés a été très élevée, d'abord en pourcentage (indiqué dans le texte et basé sur les questionnaires-sondage remplis par la majorité des participants, lors du forum) et dans les rapports d'ateliers. Les commentaires particuliers exprimés par certains participants ont été retenus lorsqu'ils différaient des énoncés généraux ou qu'ils les nuançaient ou les précisaient.

1.1 Définition de la formation fondamentale

Pour 89 % des participants, la formation fondamentale au primaire et au secondaire c'est **«l'ensemble des apprentissages essentiels** (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) **à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société»**.

Commentaires particuliers :
- Elle détermine un cadre mais est muette sur le contenu;
- Elle est plutôt statique (résultats finals) que dynamique (processus);
- Elle est trop vague et trop générale.

1.2 Les implications immédiates de la définition

1.2.1 La mission éducative de l'école

Pour 65 % des participants, **la mission éducative de l'école doit accorder une priorité au développement intellectuel qui ne se restreint nullement à la seule acquisition de connaissances**.

Commentaires particuliers :
- Il ne faut pas pour autant négliger le développement physique, affectif, moral et culturel;
- La mission de l'école ne doit pas seulement se limiter au développement intellectuel;
- Le développement intellectuel doit s'inscrire dans le développement intégral du jeune;
- Cette priorité s'applique moins aux élèves en difficulté d'apprentissage.

1.2.2 L'aspect développemental

Pour 84 % des participants, **l'aspect développemental de la formation est clairement marqué. La formation fondamentale appartient à la personne, non aux disciplines d'enseignement. De plus, cette formation est située dans une perspective d'éducation permanente**.

Commentaire particulier :
- Les disciplines doivent être au service de la formation fondamentale et y contribuer.

1.2.3 L'interaction individu-société

Pour 88 % des participants, **l'intéraction individu-société est nettement affirmée. L'éducation n'est pas confinée à l'école et n'est pas purement scolaire; elle profite d'autres lieux éducatifs et, en définitive, est orientée vers l'apport dynamique des citoyennes et des citoyens à la société**.

Commentaires particuliers :
- Les autres milieux éducatifs à considérer sont la famille, le milieu social (communautaire) et les médias;
- Pour une intégration dynamique et harmonieuse, il doit y avoir concordance entre les valeurs des milieux éducatifs.

1.2.4 Les apprentissages essentiels

Pour 73 % des participants, **les apprentissages essentiels sont des apprentissages génériques, transversaux et transférables. Mais il va de soi qu'on puisse faire émerger des apprentissages spécifiques dans les diverses matières scolaires.**

Commentaires particuliers :
- On doit faire émerger des apprentissages essentiels spécifiques aux diverses matières pour préciser leur contribution à la formation fondamentale;
- Des exemples concrets devraient préciser davantage le sens de l'énoncé.

1.2.5 Les champs des apprentissages essentiels

Pour 96 % des participants, **les champs des apprentissages essentiels sont les suivants : le savoir où les connaissances sont comprises et organisées; le savoir-faire où se développent capacités, compétences et habiletés mentales supérieures; le savoir-être où sont adoptées des attitudes et des valeurs**.

Commentaires particuliers :
- Le savoir-être ne devrait pas se trouver toujours en fin de liste des priorités;
- Le terme d'habiletés mentales «supérieures» devrait être remplacé par habiletés mentales «complexes»;
- On pourrait indiquer «techniques» à habiletés mentales.

1.2.6 **Le caractère instrumental des disciplines**

Pour 89 % des participants, **le caractère instrumental des disciplines par rapport à la formation fondamentale est vigoureusement affirmé. La formation fondamentale ne peut être constituée par un agglomérat de disciplines juxtaposées. Elle doit être organique et cohérente.**

Commentaires particuliers :
- Cet objectif reste difficile à atteindre dans le contexte actuel de cloisonnement des disciplines;
- La cohérence des disciplines devrait favoriser l'intégration des savoirs;
- Les liens entre les disciplines devraient être faits de façon explicite, comme par la voie technologique, à titre d'exemple.

1.2.7 **Aucune matière scolaire n'est a priori exclue de la formation fondamentale**

Pour 81 % des participants, **aucune matière n'est a priori exclue de la formation fondamentale. La seule exigence, pour chacune, est de contribuer d'une manière essentielle aux divers champs du savoir, du savoir-faire et du savoir-être**. Une prépondérance est néanmoins attribuée à la langue maternelle pour ce qui a trait au développement de la capacité de penser.

Commentaires particuliers :
- La langue maternelle, le français, doit aussi permettre de s'exprimer et de communiquer;
- Le français n'est pas qu'une discipline. Il a aussi une place dans toutes les matières;
- La mise sur le même pied de toutes les matières risque d'entraîner la dispersion de la formation;
- D'autres activités, autre que l'enseignement, peuvent aussi contribuer à la formation fondamentale.

1.3 **Les prolongements de la définition**

L'adoption d'une définition et du concept de formation fondamentale, tels que décrits précédemment, a des conséquences sur l'éducation des enfants et des adolescents.

1.3.1 **L'approche systémique de la formation**

Pour 95 % des participants, **il faut ajouter à l'approche développementale de la définition de la formation fondamentale une dimension systémique : la cohérence de la formation est non seulement nécessaire horizontalement, dans tel ou tel ordre d'enseignement, mais verticalement d'un ordre à l'autre. Sans articulation réelle d'un ordre d'enseignement à l'autre, la visée de la formation fondamentale risque d'être compromise.** Par exemple, le type d'évaluation pratiqué au primaire et celui qui est pratiqué au secondaire ne concordent pas, au détriment d'une formation continue et intégrée des élèves. Entre le secondaire et le collégial, les cours préalables de sciences-mathématiques court-circuitent les visées d'une formation générale de base au secondaire.

Commentaires particuliers :
- La nécessité d'une concertation et d'une harmonisation entre les ordres d'enseignement fait consensus;
- L'harmonisation des milieux de formation (école, famille, travail, société, médias) reste à faire ou du moins à consolider;
- C'est aux intervenants dans ces différents milieux à contribuer à cette harmonisation;
- L'harmonisation doit se faire surtout au niveau du curriculum (objectifs, contenus, préalables, sanctions des études), et au niveau de la pédagogie dans une perspective de développement et de continuité, de l'enfant à l'adulte.

1.3.2 **La prise en compte des changements sociaux**

Pour 94 % des participants, **on ne peut pas parler de la mission éducative de l'école d'une manière intemporelle comme si la société était immuable. L'interaction dynamique entre l'école et la société, comprise dans la définition de la formation fondamentale, impose qu'on tienne compte des changements dans la société comme l'afflux massif de l'information et des médias électroniques et télévisuels, l'impact considérable des techniques sur les comportements humains, la croissance de la pluralité ethnique et l'extrême diversité des populations étudiantes.**

Commentaires particuliers :
- L'élève doit aussi être entraîné à s'adapter;
- Les changements n'empêchent pas la continuité et la permanence de certaines valeurs à promouvoir (comme la fierté du travail bien fait).

1.3.3 **L'intégration des savoirs**

Pour 93 % des participants, **les changements dans la société, qui s'accompagnent de la précarité des emplois due à des bouleversements technologiques et économiques, incitent à un renforcement du caractère durable des apprentissages axés sur l'essentiel.**

L'analyse de l'acte d'apprendre conduit à prendre position sur ce qui peut garantir la qualité de la formation au primaire et au secondaire.

Ce n'est pas tant d'intégration des matières qu'il faut parler, que d'un rapprochement des matières en vue d'une intégration des savoirs. L'intégration des savoirs est un acte personnel de celui qui apprend. Il y a lieu de favoriser les diverses phases de ce processus, non «en mêlant» les matières scolaires, mais en visant les contenus essentiels qu'elles transmettent. Il est clair, néanmoins, que l'exigence de centrer la formation sur l'essentiel sera favorisée par une collaboration interdisciplinaire au secondaire et par un rapprochement des matières autour de quelques objectifs généraux au primaire.

Cependant, l'homogénéité du curriculum du secondaire n'est pas forcément garante d'une bonne

formation fondamentale. **En raison des grandes différences dans les cheminements scolaires, la formation générale de base du secondaire devrait graduellement pouvoir se diversifier au deuxième cycle grâce à des modifications dans l'organisation du curriculum, par des offres de cours obligatoires avancés et la possibilité d'options véritables dans les divers champs disciplinaires, et non seulement en sciences-mathématiques. On accéderait ainsi à ce qu'on pourrait appeler une qualité ou une excellence «plurielle». L'essentiel recherché dans la formation fondamentale n'est pas l'apanage de certaines disciplines au détriment des autres.**

Commentaires particuliers :
- Des termes utilisés, comme «intégration», mériteraient d'être précisés;
- De même, une formule comme «collaboration interdisciplinaire au secondaire» reste vague;
- L'importance de la qualité de la relation «maître-élève» mériterait d'être soulignée;
- L'intégration des savoirs devrait accompagner le rapprochement des matières.

1.3.4 L'organisation du curriculum

Pour 90 % des participants, **l'idée de cohérence inscrite dans la définition de la formation fondamentale pourrait conduire à un remaniement du curriculum et des grilles-matières du primaire et du secondaire. Il pourrait s'agir, par exemple, de mieux regrouper les disciplines dans leurs champs respectifs et de mieux faire ressortir leur apport au développement d'une formation fondamentale. On doit considérer alors les apports des champs disciplinaires** (langages, sciences de la nature et techniques, sciences humaines, arts).

Commentaire particulier :
- Le remaniement du curriculum devrait se faire dans un sens de cohérence avec la formation fondamentale mais aussi de souplesse d'adaptation.

1.3.4.1 L'acte d'enseigner

Pour 91 % des participants, **l'acte d'enseigner, qui se situe au coeur du renouvellement du contrat social de la profession enseignante, met en relief des compétences essentielles pour les enseignantes et les enseignants. Ces compétences ressortent de l'interaction dynamique qui relie la formation fondamentale à une société en changement. D'abord une compétence disciplinaire et une compétence didactique, bien sur, puis une compétence culturelle, c'est-à-dire cette capacité d'allier l'intelligence des divers domaines du savoir et une pensée critique à l'égard de toute production culturelle, qu'elle émane de son propre patrimoine culturel ou de celui de divers groupes ethniques; une compétence pédagogique, enfin, qui est notamment caractérisée par la maîtrise d'une pédagogie de la formation fondamentale.**

Commentaires particuliers :
- L'acte d'enseigner ne doit pas se limiter à un rôle étroit d'enseignement mais à un rôle plus large d'éducation;
- Les compétences essentielles doivent être sans cesse mises à jour par la formation continue;
- Les compétences professionnelles ne sont pas hiérarchisées;
- La compétence va de pair avec la valorisation des enseignants;
- Les formateurs des maîtres et les maîtres associés devront changer et adapter leur pratique pédagogique en fonction des besoins actuels des enseignants à former.

1.3.4.2 Une pédagogie centrée sur les apprentissages essentiels

Pour 95 % des participants, **sans une pédagogie appropriée, la formation fondamentale risque de demeurer à l'état de discours inefficace. La pédagogie de la formation fondamentale doit favoriser l'intégration et se centrer sur les apprentissages essentiels. Dans l'acquisition de telles compétences par les élèves, c'est l'exercice même de la pensée et la maîtrise des langages de base qui sont visés. C'est aussi l'initiation aux différents volets de la culture, compris et réinterprétés à partir de l'expérience personnelle. C'est encore le développement personnel et social alliant l'adhésion à un patrimoine culturel collectif et la capacité d'entrer en relation harmonieuse avec les autres.**

Commentaires particuliers :
- Les apprentissages essentiels méritent d'être définis et précisés;
- La pédagogie de la formation fondamentale insiste sur le savoir-être;
- Le régime pédagogique et la grille-matière doivent faire converger le contenu et l'équilibre des matières vers la formation fondamentale;
- La pédagogie de la formation fondamentale doit s'appuyer sur un ensemble cohérent et articulé de valeurs essentielles;
- Une définition de la pédagogie de la formation fondamentale qui ferait consensus est essentielle.

1.3.5 L'évaluation des apprentissages essentiels

Pour 89 % des participants, **l'évaluation des apprentissages reliée à l'acte d'enseigner et à l'acte d'apprendre dans lesquels elle trouve sa signification ne doit pas se restreindre à mesurer des objectifs de programmes. Elle doit se centrer davantage sur les apprentissages essentiels à développer au primaire et au secondaire et porter sur les capacités transdisciplinaires visées par une pédagogie de la formation fondamentale comme par exemple : respecter une consigne, persévérer devant une difficulté, travailler en équipe ou planifier un projet.**

Une telle évaluation devrait permettre d'établir un profil de sortie, à la fin du secondaire, qui répondrait aux questions suivantes : quelles connaissances incontournables devrait posséder l'élève qui termine ses études, quelles habiletés et compétences essentielles devrait-il maîtriser et quelles attitudes devrait-il avoir développées pour être une citoyenne ou un citoyen actif dans la société ?

Commentaires particuliers :

- Le respect des consignes soulève l'appréhension de plusieurs;
- Les contenus communs pour la formation fondamentale doivent être développés et servir d'objectifs généraux à la formation fondamentale;
- De la formation fondamentale devrait sortir un modèle uniforme de base pour la sanction des études;
- Certaines compétences à acquérir par le jeune sont citées. Par exemple : compétence éthique, esprit critique;
- Les pratiques actuelles d'évaluation (centrées surtout sur les connaissances) vont à l'encontre de l'équilibre de la formation fondamentale;
- Il faut rejeter l'idée que la somme des savoirs est synonyme de formation intégrale, de même que la réussite à tous les objectifs intermédiaires correspond à une formation fondamentale complète;
- L'attention portée à l'évaluation a une importance démesurée qui empiète sur l'encouragement à apprendre;
- Il y a urgence de préciser le profil des exigences fondamentales à la fin du secondaire, c'est-à-dire le profil de compétence requis chez le jeune;
- Il faut définir les habiletés génériques à évaluer plutôt que de décortiquer tous les multiples objectifs des programmes;
- L'évaluation doit être cohérente entre les divers ordres d'enseignement.

1.3.6 La formation fondamentale est un préalable à la formation professionnelle

Pour 94 % des participants, **la formation professionnelle, malgré son caractère spécialisé et tourné vers le marché du travail, a toujours été associée à la formation fondamentale. la valorisation profonde de la formation professionnelle passe par les mêmes exigences de qualité que la formation générale, entre deux écueils à éviter : celui de la réduction de la filière professionnelle à une solution organisationnelle et pédagogique pour des personnes incapables de poursuivre, jusqu'au terme, une formation générale de base, et celui de la réduction de la formation professionnelle à une pure réponse aux besoins et aux demandes techniques et économiques des entreprises.**

La formation professionnelle, en effet, doit s'appuyer sur une formation de base, la plus solide possible, sous forme d'acquis scolaires ou de compétences générales nécessaires à une citoyenne ou à un citoyen actif dans la société; elle doit privilégier des apprentissages fondamentaux et transférables rendant les personnes aptes à poursuivre une formation continue plutôt que d'être simplement ballotées au gré des mutations technologiques. Cette participation de la formation professionnelle aux visées de la formation fondamentale devrait davantage inscrire la dimension technologique dans l'organisation des savoirs et le développement d'une pensée critique.

Commentaire particulier :

- La formation professionnelle s'inscrit dans le continuum de la formation fondamentale, elle-même inscrite essentiellement dans la formation générale.

II. UN CONTENU COMMUN POUR LA FORMATION FONDAMENTALE

Remarques préliminaires d'ordre général :

Les participants considèrent essentiel que les intervenants auprès des jeunes s'entendent sur un contenu commun de la formation fondamentale. Cependant, plusieurs estiment le défi de taille avant d'en arriver à un consensus social. Un certain nombre tiennent à souligner l'importance démesurée du système d'évaluation actuel et le poids énorme qu'il fait peser sur l'approche et le contenu de la formation. L'évaluation semble être la finalité du système éducatif alors qu'elle ne devrait être qu'un moyen et une mesure de soutien. D'une façon générale, cette partie de la réflexion n'a pas été aussi approfondie en atelier qu'elle aurait pu l'être à cause du temps qui a pu y être consacré. Plusieurs participants ont noté que des propositions concrètes (au sujet des matières au programme, des pratiques, etc.,) devraient traduire la réflexion théorique.

Finalement, **les participants admettent que les matières d'enseignement, le curriculum, la pédagogie et l'évaluation doivent contribuer, de plusieurs façons, à l'émergence d'une formation fondamentale chez les élèves**.

2.1 Pour une formation fondamentale au primaire-secondaire

2.1.1 Les matières d'enseignement

Plus de 91 % des participants s'entendent pour reconnaître qu'**il faut sortir de l'emprise des disciplines qui traversent les ordres d'enseignement à partir des spécialités universitaires, pour qu'elles remplissent mieux leur rôle instrumental par rapport à la formation fondamentale. Il ne s'agit donc pas de les mettre de côté, ce qui d'ailleurs serait impossible, mais de voir comment elles peuvent utilement contribuer à la formation fondamentale**.

Commentaires particuliers :
- L'ensemble actuel des disciplines ou matières proposées semble encore trop vaste et mériterait d'être rajeuni et réduit;
- Certaines compétences transcendent les disciplines ou matières comme l'esprit critique et l'éthique personnelle;
- Les valeurs fondamentales ont un caractère de synthèse et sont abordées via les disciplines.

2.1.1.1 Les champs du savoir

Pour 84 % des participants, **la contribution des divers champs du savoir devrait être établie et en particulier les apports essentiels à la formation fondamentale** :
- **de la langue maternelle**;
- **des sciences humaines**;
- **des sciences de la nature, des mathématiques et des techniques**;
- **des langues secondes**;
- **des arts**.

Commentaires particuliers :
- La notion de langue maternelle pourrait être remplacée par celle de la langue d'enseignement (français ou anglais);
- Ce sont les enseignants qui sont le mieux en mesure d'indiquer ce que leur discipline ou matière a de spécifique et sa contribution à la formation fondamentale.

2.1.1.2 Les matières du bloc «formation de la personne»

Pour 84 % des participants, **la contribution des matières du bloc «formation de la personne» à la formation fondamentale doit être précisée et en particulier les apports essentiels** :
- **de l'enseignement religieux**;
- **de l'enseignement moral**;
- **de la formation personnelle et sociale**;
- **de l'éducation au choix de carrière**;
- **de l'éducation physique**;
- **de l'économie familiale**.

Commentaires particuliers :
- Certaines de ces matières ou certains de leurs contenus pourraient être regroupés ou condensés;
- Les matières du bloc «formation de la personne» comprennent aussi, dans une certaine mesure, l'acquisition de savoir.

2.1.1.3 Les activités complémentaires

Pour 83 % des participants, **la contribution des activités complémentaires à la formation fondamentale doit être définie en précisant en particulier les apports essentiels des activités parascolaires d'ordre culturel, sportif ou social**.

Commentaires particuliers :
- Les activités complémentaires à considérer ne doivent pas se limiter aux activités parascolaires;
- L'acquisition de savoir peut aussi passer par des activités complémentaires.

2.1.2 L'aménagement du curriculum dans les grilles-matières

Pour plus de 87 % des participants, **l'aménagement du curriculum officiel ne peut s'envisager, dans l'immédiat, que dans l'organisation des grilles-matières**.

Dès lors, c'est surtout au curriculum effectif de mieux se situer dans une perspective de formation fondamentale :
- **par des regroupements d'objectifs de programme**;
- **par une polarisation des disciplines dans un champ du savoir**;
- **par l'établissement de passerelles entre les champs du savoir et entre les matières d'enseignement**.

Commentaires particuliers :
- Cela doit devenir l'essentiel du débat, car la grille-matière est structurante;
- Le curriculum officiel doit s'en tenir à l'essentiel du cadre d'organisation et des contenus d'apprentissages pour permettre des adaptations locales;
- Le curriculum effectif doit permettre une souplesse dans la gestion du temps consacré aux différentes matières;
- Toute grille-matière doit refléter les attentes de la formation fondamentale;
- Toute modification du curriculum et des grilles-matières doit s'appuyer sur un consensus très large des milieux éducatifs et de l'ensemble des intervenants concernés;
- Les modifications et les aménagements du curriculum doivent tenir compte de considérations d'ordre pédagogique autant que de contraintes administratives;
- La formation fragmentée offerte actuellement dans les écoles résulte de nombreuses décisions bureaucratiques non convergentes et non coordonnées.

2.1.3 **La pédagogie centrée sur l'intégration des savoirs**

Pour 90 % des participants, **enseigner consiste à faire le pont entre ce qui est enseigné (les programmes et les matières d'enseignement) et ceux qui apprennent. Mais il est difficile de privilégier l'intégration des savoirs chez les élèves si l'enseignement est entièrement centré sur la «matière à passer» ou le programme à respecter**.

La cohérence souhaitée dans les apprentissages des élèves peut être favorisée par la présence en classe d'un titulaire ou d'un généraliste. Mais cette formule mérite d'être évaluée, ce qui n'empêche pas d'envisager d'autres solutions.

Commentaires particuliers :
- Toute formule unique imposée risque de ne pas atteindre les objectifs visés;
- L'approche «programme» ne favorise pas l'intégration des savoirs à cause des contenus imposés et soumis à une évaluation spécifique;
- L'élaboration de nouveaux programmes intégrateurs et cohérents reste à faire;
- C'est par une approche systémique que devrait s'enclencher la mécanique des changements de contenus articulés en fonction d'une intégration des savoirs;
- La formation initiale et la formation continue des enseignants doit les rendre aptes à faciliter l'intégration des savoirs.

2.1.4 **L'évaluation des apprentissages essentiels comme priorité**

Pour 92 % des participants, **l'évaluation des apprentissages à partir des nombreux objectifs des programmes d'études donne souvent l'image d'un «savoir en miettes» chez les élèves. L'évaluation des apprentissages essentiels qui auraient préalablement été recherchés dans l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre doit rester la priorité**.

Commentaires particuliers :
- L'évaluation doit être plus globale que parcellaire;
- L'évaluation doit surtout porter sur les habiletés génériques plutôt que sur les multiples objectifs de programmes décortiqués;
- L'évaluation ne porte pas assez sur les compétences de base comme le travail d'équipe, la créativité, etc. car elle semble plus difficile à effectuer sur celles-ci.

2.2 **Pour une formation intégrale au primaire**

Pour 86 % des participants, **la formation intégrale au primaire n'équivaut pas à saupoudrer un peu de tout sur la tête des enfants. D'ailleurs, on peut constater une nette prépondérance de deux matières sur les autres, le français et les mathématiques**.

Dans ce contexte et sans négliger ces deux langages de base, l'essentiel dans une initiation aux autres champs du savoir doit émerger pour leur accorder une place significative dans la formation.

Commentaires particuliers :
- La formation intégrale représente un défi de taille si on ne veut pas négliger les deux langages de base, le français et les mathématiques;
- La formation intégrale dépend de :
  a) l'utilisation d'un matériel pédagogique intégrateur qui vise plusieurs objectifs de différents programmes d'études;
  b) la préparation des enseignants à utiliser ce matériel et à une maîtrise de la pédagogie de formation fondamentale;
  c) l'assouplissement des régimes pédagogiques permettant un aménagement des grilles-horaires tout en respectant les attentes de la formation fondamentale;
  d) la définition d'objectifs essentiels de for-mation dans une perspective de formation fondamentale;
  e) l'uniformisation des définitions de domaine;
  f) l'amélioration de la cohérence entre les programmes d'enseignement;
  g) la concertation des enseignants concernant leurs approches pédagogiques respectives;
  h) la concertation entre enseignants sur des expériences menées dans l'optique d'intégration des matières qui ne correspond pas à une relation acheteur-vendeur mais plutôt à une relation d'échange et de partage;
  i) le respect et l'attention des enseignants pour lespréparer adéquatement à effectuer ceviragepédagogique (besoins, motivations, etc.);
- La formation intégrale ne correspond pas à l'addition des savoirs ni à la réussite à tous les objectifs intermédiaires;
- La place considérable occupée par l'évaluation nuit à un enseignement inspiré de la formation fondamentale.

2.3 Pour une formation générale équilibée au secondaire

Pour 90 % des participants, **au secondaire, plus encore qu'au primaire, c'est le règne des disciplines. Compte tenu de l'organisation pédagogique du secondaire, une formation générale équilibrée doit :**

- **viser les apprentissages essentiels génériques et les apprentissages essentiels spécifiques à une discipline;**
- **faire se rencontrer les disciplines ou les champs du savoir;**
- **contribuer à l'émergence d'un profil de sortie, à la fin du secondaire, qui intégrerait les apprentissages essentiels dans tous les domaines de la formation générale;**
- **diversifier le curriculum et différencier la pédagogie au deuxième cycle du secondaire.**

Commentaires particuliers :

- Les priorités devraient s'établir dans cet ordre :
  a) faire émerger un profil de sortie à la fin du secondaire qui intégrerait les apprentissages essentiels en formation générale;
  b) définir les apprentissages essentiels génériques et spécifiques des disciplines;
  c) harmoniser les disciplines ou matières;
  d) assouplir le curriculum en fonction des attentes de la formation fondamentale;
  e) adapter les approches pédagogiques selon les cycles et sur la base de la formation fondamentale.

III. DES INTERVENANTS ET DES STRUCTURES AU SERVICE DE LA FORMATION FONDAMENTALE

3.1 Des compétences à acquérir

3.1.1 La nécessité d'une compétence culturelle et d'un équilibre à définir

Pour 96 % des participants, **la compétence culturelle, faite à la fois d'identité et d'ouverture, et qui est proposée pour les enseignantes et les enseignants dans le contexte de changements de société reliés à la pluralité, vaut aussi pour les élèves eux-mêmes et pour les autres acteurs dans le système éducatif. Un équilibre entre identité et ouverture doit être respecté.**

Cet équilibre doit être défini dans la poursuite d'une formation fondamentale, compte tenu de la pluralité ethnique et culturelle croissante dans les écoles.

3.1.2 La nécessité d'une compétence éthique partagée par tous les acteurs en éducation

Pour 96 % des participants, **la compétence éthique doit être proposée et appuyée par l'ensemble des milieux éducatifs. Cette compétence est formée d'aptitudes à la recherche et au dialogue, d'habilités à exercer un esprit critique et créatif, de dispositions à l'autonomie et à l'engagement. Cette compétence est considérée comme l'une des composantes essentielles d'une formation fondamentale aujourd'hui. Elle ne peut pas être limitée aux seuls apprentissages des élèves, encore moins confinée à un seul enseignement. Elle doit être partagée par tous les acteurs dans le système éducatif et influencer les structures de l'organisation scolaire.**

Commentaire particulier :

- Le besoin de définition et d'acquisition d'une compétence éthique a un caractère d'urgence.

3.2 L'apport des expériences de gestion

Pour 92 % des participants, **sans l'appui d'une gestion éclairée et adaptée, les efforts pour favoriser l'émergence et le développement d'une formation fondamentale chez les élèves pourraient demeurer inopérants. Même s'ils n'ont pas de prise directe sur l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre, les gestionnaires ont la capacité d'intervenir sur l'organisation pédagogique qui peut être favorable ou non à l'adaptation du curriculum ou à la différenciation de la pédagogie.**

Les expériences d'une gestion qui s'est mise au service de la formation fondamentale peuvent alimenter et enrichir la démarche collective de réflexion sur la formation fondamentale.

3.3 L'incidence de la dynamique de l'établissement sur la formation fondamentale

Pour 92 % des participants, **la dynamique de l'établissement scolaire est une clé de la qualité de l'éducation. Cette dynamique a souvent été identifiée à des projets théoriques appelés «projets éducatifs». Pourtant, la dynamique dont il est question ici constitue un élément essentiel pour le déploiement de la formation fondamentale. Elle repose sur le pari que la mise en commun des compétences locales rend possible, pour chaque établissement, une influence réelle sur les finalités de l'éducation, sur un climat favorable à la formation des élèves, sur le curriculum effectif des études, sur la pédagogie déployée dans les classes et enfin sur la communauté d'appartenance ou sur le milieu rejoint par l'établissement.**

Des exemples concrets d'une dynamique d'établissement qui déploie une action éducative au service de la formation fondamentale des élèves méritent d'être pris en considération dans la réflexion collective du milieu de l'éducation.

3.4 La contribution des divers intervenants

Le milieu familial, le milieu social, l'école et les médias contribuent à la formation du jeune.

Dans le milieu scolaire, plusieurs intervenants participent directement ou indirectement à l'éducation de l'élève : les enseignants, les professionnels enseignants, le personnel de direction mais aussi les parents, les autres élèves et les organismes communautaires qui interviennent à l'école. L'adhésion de tous à des objectifs communs de formation est essentielle.

Commentaires particuliers :

- La collaboration et la concertation entre tous les intervenants du milieu scolaire est essentielle. Cette collaboration passe par un travail d'équipe;
- Les élèves sont des partenaires dans leur formation et non des consommateurs d'éducation;
- Les parents doivent s'engager davantage dans cette démarche collective au secondaire;
- Le milieu scolaire doit susciter et faciliter davantage cet engagement des parents;
- La concertation entre les intervenants doit respecter les responsabilités de chacun et leur permettre d'agir de façon complémentaire;
- Les élèves, les enseignants et les parents sont les trois piliers centraux qui sont au coeur de l'action éducative;
- La collaboration entre les enseignants doit favoriser l'interdisciplinarité et réduire les barrières entre les matières.

ATELIERS : DEUXIÈME PARTIE

MODÈLES ET CADRES DE RÉFÉRENCE POUR LA FORMATION FONDAMENTALE

N.B. Les documents sur les trois thèmes des ateliers de la deuxième partie, qui ont été remis aux participants lors de ces ateliers, sont disponibles sur demande au CPIQ. Veuillez utiliser le formulaire de commande qui se trouve à la fin de ce rapport.

I. Cadre de référence sur la formation fondamentale dans une perspective d'analyse culturelle

L'atelier a porté sur l'utilité et l'intérêt, pour la détermination de ce qui est important ou essentiel dans l'éducation primaire et secondaire, de la perspective ou du cadre de référence dit «analyse culturelle». Cette perspective éclaire particulièrement le défi de sélectionner qui s'impose à l'école à partir de la richesse multidimensionnelle de la culture actuelle. Elle tend à contrebalancer une vision trop narcissique des finalités de l'éducation, centrée sur des visées de potentiel et de capacités subjectifs par une insistance sur la fonction d'ouverture au monde, une ouverture appuyée sur les composantes incontournables d'une culture à la fois rationnelle, scientifique, pragmatique et technique, linguistique et communicationnelle, sociale, économique, morale et spirituelle.

Personne-ressource :
Arthur Marsolais, président de la Commission de l'enseignement professionnel, Conseil des collèges

II. Cadre de référence sur la formation fondamentale à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire

L'atelier a présenté un cadre de référence sur la formation fondamentale précisant les éléments de formation qu'il convient de mettre en œuvre en vue d'assurer la réussite éducative des élèves. Il énonce les orientations retenues par le ministère de l'Éducation pour mener ses différents travaux relevant de sa responsabilité au regard des régimes pédagogiques, des programmes d'études obligatoires et de l'évaluation des apprentissages.

Ce cadre de référence décrit ce que le Ministère entend par «formation fondamentale». Il définit les apprentissages essentiels attendus de l'élève qui termine son cours secondaire. Enfin, il présente les incidences de la poursuite des objectifs de formation fondamentale sur les pratiques éducatives.

Ce document s'adresse aux commissions scolaires et aux établissements d'enseignement privés qui désirent porter un regard lucide et critique sur l'ensemble des activités éducatives de l'école pour y cerner l'essentiel en vue d'assurer le développement optimal de l'élève. Il apporte aussi un soutien aux conseils d'orientation et aux comités d'école dans l'évolution de leur vision de l'éducation et dans la détermination des orientations du projet éducatif de leur école.

Personne-ressource :
Jean-Guy Hamel, responsable de programme d'études et des travaux sur la formation fondamentale, ministère de l'Éducation du Québec

III. Cadre de référence d'une pédagogie de formation fondamentale

L'atelier a rappelé que, bien que devant logiquement y mener, la poursuite, voire l'atteinte des objectifs terminaux des programmes d'études actuels n'assurent pas l'obtention d'une formation fondamentale aux élèves du secondaire (le Conseil supérieur de l'éducation le constatait déjà dans son rapport annuel 1983-1984).

Pour améliorer la situation, l'atelier a proposé un guide d'action pour implanter une pédagogie de formation fondamentale à l'école secondaire. Ceci suppose de sensibiliser les éducateurs à cette idée, de les amener à préciser des objectifs fondamentaux de formation pour leur école et, finalement, d'intégrer ces objectifs prioritaires à la pratique éducative.

Personnes-ressources :
Paul-Émile Gingras et Louis Normandeau, Association des institutions d'enseignement secondaire

ATELIERS : TROISIÈME PARTIE

EXPÉRIENCES LOCALES DE FORMATION FONDAMENTALE

N.B. Les documents sur les thèmes des ateliers de la troisième partie, qui ont été remis aux participants lors de ces ateliers, sont disponibles sur demande au CPIQ. Veuillez utiliser le formulaire de commande qui se trouve à la fin de ce rapport.

I. Une démarche inspirée d'une vision de formation fondamentale

Contrairement à un point de vue qui cherche à définir la formation fondamentale à partir de l'idée d'un produit qui doit être transmis ou «donné» au jeune, nous croyons plutôt que la puissance du concept «formation fondamentale» se révèle à partir d'un point de vue éthique. Conséquemment, nous considérons la formation fondamentale comme un processus qui, sur le plan organisationnel, doit permettre de mobiliser les énergies nécessaires à l'identification, la poursuite et l'évaluation de ce qui est convenu comme étant de nature à supporter un tel projet.

L'atelier a présenté l'essentiel d'une démarche en cours à la commission scolaire La Vallière, qui s'inspire d'une telle vision de la formation fondamentale. Il a montré comment une démarche collégiale a permis d'identifier un certain nombre de priorités locales. Il a parlé aussi du traitement accordé à ces priorités, de la place qu'elles occupent dans le plan de formation. En terminant, il a insisté sur le fait que s'intéresser à une vision de formation fondamentale, c'est s'intéresser à l'amélioration qualitative de la pédagogie et que ce genre de défi ne se relève pas sans heurts.

Personnes-ressources :
Roger Guillemette, directeur général,
Gilles Lapointe, conseiller pédagogique en recherche et développement, Commission scolaire La Vallière

II. Expérimentation d'une approche transdisciplinaire en première année du primaire

Viser le développement intégral de la personne implique une réflexion au niveau des contenus d'enseignement et des démarches d'apprentissage. Peut-on dégager des fils conducteurs, des principes communs à plusieurs disciplines pour en restituer la cohérence ? Existe-t-il des démarches socio-affectives ou intellectuelles, indépendantes des disciplines, susceptibles de favoriser l'autonomie de l'élève et le transfert de ses acquis ?

Ces questions ont été au coeur des échanges dans la région depuis quelques années et ont conduit aussi à des pratiques diversifiées d'intégration des matières. En 1990 - 1991, le Groupe de formation fondamentale est venu nous présenter un modèle transdisciplinaire d'intégration des matières. Celui-ci semblait répondre aux problématiques soulevées par les pratiques traditionnelles d'intégration, tout en proposant des assises disciplinaires et didactiques solides. Nous avons donc convenu d'expérimenter cette approche en 1re année, ainsi que dans des classes multi-programmes de 1re et 2e année. L'atelier a présenté le contexte de cette mise à l'essai, de même que l'impact de cette approche sur la pratique de l'enseignement.

Personne-ressource:
Lorraine Nobert, conseillère pédagogique, Commission scolaire Rouyn-Noranda

III. La création d'un environnement éducatif adapté à la formation fondamentale au primaire

À l'école optionnelle Yves-Prévost, la formation de l'enfant s'appuie sur un certain nombre de valeurs à privilégier, dont l'autonomie, la coopération, la liberté et la responsabilité. Dans ce contexte, l'école a défini comment et par quelles voies l'enfant est en mesure de s'approprier ces valeurs : par l'expression, par la communication, par l'apprentissage, par la gestion et par l'évaluation.

L'atelier a décrit la mise en place d'outils et de structures organisationnelles, l'élaboration et l'application de certaines stratégies de même que les interventions qui ont permis de créer un environnement éducatif favorable à l'atteinte des objectifs de formation fondamentale.

Personne-ressource :
Gilles Pelletier, directeur de l'école optionnelle Yves-Prévost, Commission scolaire Beauport

IV. Les sciences de la nature, élément intégrateur dans une école primaire

L'atelier a décrit le projet éducatif de l'école Fernand-Séguin qui vise à développer chez les élèves une démarche scientifique. Cette démarche s'acquiert par l'enseignement des sciences de la nature et l'intégration de ces dernières dans les matières scolaires et la vie de l'école. La démarche scientifique est simplement une façon particulière de regarder le monde. L'enfant est un observateur naturel, il questionne, il collectionne et il classifie. Le projet éducatif se veut respectueux de l'enfant en ce sens qu'il cherche à tenir compte, à la fois de la réalité de l'enfant d'aujourd'hui et de sa potentialité d'adulte de demain.

Le choix des sciences de la nature comme pivot du projet éducatif se rattache à toute la problématique actuelle sur l'environnement. Quand nous parlons d'une école à orientation scientifique, nous favorisons le transfert des connaissances et des habiletés acquises en des attitudes à acquérir envers l'environnement naturel et humain.

Personne-ressource :
Nicole Gravel, directrice, école Fernand-Séguin, Commission scolaire des Découvreurs

V. La formation fondamentale intégrée à l'enseignement dans une école secondaire

L'atelier a expliqué la démarche suivie à l'école secondaire Jean-de-la-Mennais qui a voulu intégrer le concept de formation fondamentale dans l'enseignement de tous les jours.

La démarche s'est amorcée en septembre 1989. En un peu plus d'une année, plusieurs étapes ont été franchies : sensibilisation du personnel enseignant, définition de la formation fondamentale, détermination des principes directeurs de la démarche, choix d'un champ d'habiletés à développer, choix d'un objectif prioritaire et intégration de cet objectif aux programmes d'études.

Si la réalisation de ce travail s'est effectuée dans l'harmonie, l'intégration de l'objectif dans les cours s'est avérée beaucoup plus ardue. L'insécurité des enseignants, le manque de temps et le peu de matériel disponible ont été autant d'obstacles à surmonter. Cet atelier a permis aux participants de connaître les forces et les faiblesses de cette expérience, d'échanger sur des façons de la rendre plus efficace et d'outiller ceux et celles qui souhaiteraient entamer une démarche similaire dans leur milieu.

Personne-ressource :
Serge De Serres, directeur des services pédagogiques, école secondaire Jean-de-la-Mennais

FORUM SUR LA FORMATION FONDAMENTALE AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

FORMULAIRE DE COMMANDE DE DOCUMENTS

Nom : _____

Adresse : _____

Téléphone : ( ) _____ Télécopieur : ( ) _____

Veuillez me faire parvenir le ou les documents suivants :

Titres	Nombre	Coût unitaire	Coût total
Cadre de référence sur la formation fondamentale dans une perspective d'analyse culturelle (15 pages), Arthur Marsolais.	( )	(4 $)	_____$
Cadre de référence sur la formation fondamentale à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire (28 pages), MEQ.	( )	(6 $)	_____$
La formation fondamentale à l'école secondaire, guide de réflexion (68 pages), CADRE.	( )	(9 $)	_____$
Guide d'implantation à l'école secondaire d'une pédagogie de formation fondamentale (26 pages), CADRE	( )	(6 $)	_____$
Une démarche inspirée d'une vision de formation fondamentale (6 pages), Commission scolaire La Vallière	( )	(2 $)	_____$
Les sciences de la nature, élément intégrateur dans une école primaire (11 pages), école Fernand-Seguin, Commission scolaire Les Découvreurs	( )	(3 $)	_____$
La formation fondamentale intégrée à l'enseignement dans une école secondaire (2 pages), école Jean-de-la-Mennais.	( )	(2 $)	_____$
Copie (s) supplémentaire (s) de ce rapport du Forum	( )	(12 $)	_____$

Veuillez trouver un chèque de _____ $ en paiement des documents commandés.

N.B. Les prix incluent la reproduction, les frais d'envoi et les taxes (TPS, TVQ).

COMITÉ AVISEUR DU FORUM

Roger Delisle, Association des cadres scolaires du Québec
Jacques De Lorimier, Conseil supérieur de l'éducation du Québec
Berthier Dolbec, Fédération des commissions scolaires du Québec
Lise Duchesneau, Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
Michel Gagnon, Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires
Jean-Guy Hamel, Ministère de l'Éducation du Québec
Micheline Lavallée, Ministère de l'Éducation du Québec
Jack Ligneau, Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
Louis Normandeau, Association des institutions d'enseignement secondaire
Maurice Plante, Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement scolaire
Paul-Yvon Proulx, Association des directeurs généraux des commissions scolaires
Gary Stronach, Fédération des comités de parents de la province de Québec

PERSONNES-RESSOURCES

Animateurs et secrétaires d'ateliers

BLOC A
Isabelle Aubin, MEQ
Catherine Bassaler, FQDE
Lise Blouin Bérard, FQDE
Luc Brunet, CEQ
Berthier Dolbec, FCSQ
Guy Dupuis, ADIGECS
Marc-André Gagnon, CEQ
Ginette Jacques, ADIGECS
Yvan Landry, ADIGECS
Carole Larouche, FCSQ
Florido Levasseur, CEQ
Rose-Aimée Michaud, AIES
Louis Normandeau, AIES
Paul-Yvon Proulx, ADIGECS
Serge Racine, CEQ
Michèle Roberge, MEQ
Yvon Rodrigue, MEQ
André Roy, MEQ

BLOC B
Paul-Émile Gingras, AIES
Jean-Guy Hamel, MEQ
Arthur Marsolais, Conseil des collèges
Louis Normandeau, AIES

BLOC C
Serge De Serres, école secondaire Jean-de-la-Mennais
Nicole Gravel, école Fernand-Seguin
Roger Guillemette, C.s. La Vallière
Gilles Lapointe, C.s. La Vallière
Lorraine Nobert, C.s. Rouyn-Noranda
Gilles Pelletier, école Yves-Prévost

Logistique et inscriptions
Agnès Picard, B.A.A.

Coordination
Jack Ligneau, CPIQ

REMERCIEMENTS

Le CPIQ tient à exprimer ses remerciements aux organismes partenaires du réseau de l'éducation et à leurs délégués qui ont pris une part active dans l'élaboration du contenu et dans le déroulement de cet événement :

-l'Association des cadres scolaires du Québec
-l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires
-l'Association des institutions d'enseignement secondaire
-la Centrale de l'enseignement du Québec
-le Conseil supérieur de l'éducation
-la Fédération des comités de parents de la province de Québec
-la Fédération des commissions scolaires du Québec
-la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement scolaire
-le Ministère de l'Éducation du Québec.

MFN:11189

9370877-B

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

« APPRENDRE POUR VIVRE »
LA FORMATION FONDAMENTALE
AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Avis du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

Décembre 1992

TABLE DES MATIÈRES

	MEMBRES DU COMITÉ	2
	PRÉAMBULE	5
	INTRODUCTION	7
I.	LA PROBLÉMATIQUE	9
II.	LE CONCEPT DE LA FORMATION FONDAMENTALE	13
III.	LE CURRICULUM OPTIMAL	17
IV.	LA MISSION DE L'ÉCOLE	21
V.	LE SYSTÈME ÉDUCATIF	25
	RECOMMANDATIONS	29
	LEXIQUE	33

PRÉAMBULE

Le CPIQ se préoccupe depuis plusieurs années de la formation fondamentale* au primaire et au secondaire. Après avoir abordé ce sujet dans plusieurs documents **, le CPIQ a conclu que tous les agents de l'organisation scolaire doivent s'entendre sur les caractéristiques et les conditions de la formation fondamentale à offrir aux élèves dans les écoles du Québec.

C'est ainsi que le CPIQ a déjà organisé un premier Forum en 1990 et qu'il en prépare un second à l'automne 1992 pour mieux définir, avec les partenaires concernés, la formation fondamentale et ses corrolaires : le curriculum optimal* ainsi que la mission* et les responsabilités de l'école** et du système éducatif*, au primaire et au secondaire.

Cette démarche s'inscrit d'ailleurs dans la réflexion de plusieurs pays occidentaux qui s'interrogent sur le rôle de l'école, sur ses objectifs* ainsi que sur la qualité de la formation qu'elle offre.

La société québécoise se préoccupe elle aussi de la performance de son système scolaire et veut en améliorer l'efficacité. Pour ce faire, le CPIQ estime qu'il faut définir, en premier lieu, les caractéristiques et les conditions d'une formation fondamentale qui tiennent compte à la fois de sa pluralité, de ses particularités et qui puissent servir d'assise à une action commune et convergente de tous les partenaires en éducation.

Dans sa démarche, le CPIQ reconnaît que l'école n'est pas la seule à contribuer à la formation des jeunes. Elle n'est pas non plus le seul lieu d'apprentissage car la formation du jeune est aussi le résultat de l'action de sa famille, de son milieu social et des médias*.

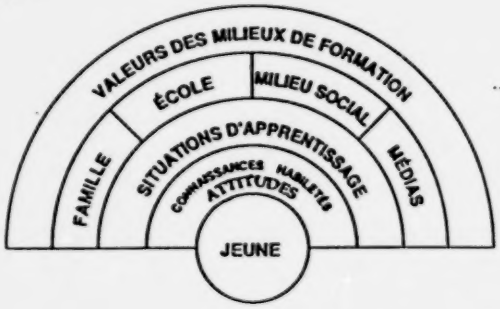
* Les mots accompagnés d'un astérisque se retrouvent dans le lexique qui accompagne ce document.

** Les élèves ont droit à une formation de base équilibrée, janvier 1988.
La formation de base équilibrée (première partie), octobre 1989.
Pour une formation fondamentale au primaire et au secondaire : un pas en avant, février 1991.
Consultation des associations sur la formation fondamentale : compilation des résultats, juin 1991.
La position du CPIQ sur la formation fondamentale au primaire et au secondaire général (deuxième partie), 15 octobre 1991.

La contribution de ces différents milieux de formation* à la formation des jeunes varie bien sûr selon leur nature, leurs objectifs et le type de relation qu'ils entretiennent avec les jeunes. Mais tous ces milieux influencent les jeunes en leur proposant des situations d'apprentissage*, appuyées sur des valeurs* qui favorisent ainsi certaines attitudes (savoir être), proposent certaines habiletés (savoir faire) et fournissent certaines connaissances (savoirs).

En ce qui a trait aux valeurs véhiculées, le CPIQ a posé en postulat que des valeurs sociales s'appliquent partout et toujours, mais sous des formes et à des degrés divers. Ainsi, selon les époques, les pays et les milieux, l'importance accordée à l'une ou à l'autre de ces valeurs peut varier. C'est pourquoi la société québécoise doit préciser l'ensemble commun de valeurs sociales à privilégier afin de faciliter la cohérence de son intervention auprès des jeunes, en particulier dans son système d'éducation.

Afin de montrer les besoins de cohérence dans la formation des jeunes, le schéma qui suit présente les relations entre les valeurs, les milieux de formation et le jeune :



Dans cet ensemble des milieux de formation, le CPIQ a décidé de se préoccuper surtout de l'action de l'école, en rapport avec les valeurs qu'elle est le mieux en mesure de promouvoir et de transmettre, et selon la façon et les moyens qu'il a d'intervenir auprès des élèves du primaire et du secondaire.

Le CPIQ reconnaît à cet effet que les différents milieux de formation sont préoccupés par un même ensemble de valeurs à transmettre. Cependant, chaque milieu a plus de facilité à promouvoir certaines d'entre elles, et c'est sur elles qu'il doit se concentrer.

Un consensus, réalisé par ses associations membres, a permis de préciser un ensemble de valeurs que l'école doit privilégier et qui sert d'assise à une vision de la formation fondamentale ainsi qu'à un curriculum optimal appuyé sur un système éducatif cohérent et efficace.

INTRODUCTION

C'est la vision démesurée de la mission éducative de l'école présentée dans « L'école québécoise » et la vision éclatée de la formation fondamentale (1) dans l'éducation d'aujourd'hui qui ont conduit le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) à amorcer une réflexion interne sur le sujet, puis à inviter ses partenaires du monde de l'éducation, ainsi que d'autres secteurs de la société, à s'engager dans une démarche collective et concertée afin de s'entendre sur :

- une vision commune et circonscrite de la formation fondamentale;
- les caractéristiques et les conditions d'un curriculum optimal;
- les mandats à assumer par l'école;
- l'harmonisation des composantes du système éducatif.

Le présent avis du CPIQ se refère non seulement aux acquis du Forum de 1990 mais aussi aux consensus réalisés par l'ensemble de ses associations professionnelles membres. (2)

Ultérieurement, il faudra examiner en profondeur le régime pédagogique de même que les programmes d'enseignement, les politiques pédagogiques, la formation des maîtres ainsi que l'évaluation des apprentissages.

En relation avec le concept de **« formation fondamentale en éducation »**, le CPIQ ne s'est préoccupé que de la formation correspondant à la période de scolarité obligatoire, c'est-à-dire, pour les fins de cette réflexion, à la formation offerte dans les écoles primaires et secondaires du Québec.

(1) Il est bon de signaler que le terme « formation de base » utilisé par le CPIQ au début de sa démarche a été remplacé par le terme « formation fondamentale », tel qu'adopté en mars 1990 par **la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous**, tenue à Jomtien en Thaïlande, sous les auspices de l'Unicef, de l'Unesco, du PNUD et de la Banque mondiale. Cette formation s'adresse en priorité aux jeunes et concerne les apprentissages essentiels à la vie, en tenant compte des réalités et des besoins des pays.

(2) Le CPIQ regroupe 41 associations d'enseignants et de professionnels de l'éducation représentant près de 15 000 personnes, qui adhèrent à celles-ci sur une base volontaire.

En premier lieu, le présent document fait référence à des éléments problématiques du système d'éducation.

En deuxième lieu, le texte décrit la formation fondamentale, ses caractéristiques ainsi que les valeurs qu'elle véhicule par son contenu et par la façon de le transmettre.

La **troisième partie** traite du curriculum optimal, de la problématique dans laquelle il s'insère, de ses caractéristiques et des pistes d'action envisagées pour le bâtir.

La **quatrième partie** aborde le contexte actuel de l'école, les mandats qu'elle devrait assumer et des pistes d'action pour lui permettre de les réaliser.

La **cinquième partie** traite du système scolaire, des obstacles à un fonctionnement harmonieux, des responsabilités des divers agents d'éducation et des pistes d'action pour l'améliorer.

Une série de recommandations complète cet avis.

Un lexique des principaux termes et expressions utilisés dans le texte se trouve en annexe.

I. LA PROBLÉMATIQUE

Il faut constater qu'à partir de certaines valeurs tant dans le régime pédagogique* que dans « L'école québécoise » (1), on a tenté de définir au Québec, depuis les années 60, le contenu éducatif du système scolaire : cela inclut la répartition des matières* et le temps alloué à chacune d'elles, les programmes d'étude, les ressources didactiques et les politiques d'évaluation.

Ce constat laisse cependant plusieurs questions essentielles sans réponses claires.

1) L'école de l'excellence ou l'école démocratique?

Selon les documents ministériels, l'école devait « par son organisation pédagogique et ses démarches éducatives, aider la formation de l'individu et du citoyen dans la plus grande égalité des chances possible. »

La société québécoise choisissait alors, comme grande valeur sociale, la démocratisation* de l'éducation. Plusieurs pensent que ce fut en fait une démocratisation à rabais si l'on considère que la recherche de l'excellence, que certains comparaient à l'élitisme, s'en est trouvée souvent négligée. C'est pourquoi, un certain courant pour un retour à l'école « traditionnelle », basée sur l'excellence, s'est développé ces dernières années tant dans les écoles publiques que privées.

Cette dernière conception de l'école s'oppose nettement à l'approche dite « démocratique » qui doit assurer une formation de base* plus ou moins équivalente à tous les élèves qui la fréquentent. Or, le débat entre ces deux visions divergentes de l'école se poursuit au Québec.

(1) L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action, ministère de l'Éducation, 1979.

2) L'école peut-elle intervenir dans tous les domaines et dans tous les champs décrits ?

La formation privilégiée dans « L'école québécoise » a une visée très large : celle d'assurer la formation intégrale* des élèves des écoles primaires et secondaires du Québec. De plus, les valeurs, les finalités* et les objectifs qui sont mis de l'avant sont très vastes et très généraux, de telle sorte que l'école semble porter le poids et les responsabilités de toute la société. Une telle démesure dans les visées de l'école explique peut-être les divergences entre les diverses conceptions actuelles de l'école.

3) L'école a-t-elle la volonté et les moyens de privilégier toutes les composantes mises de l'avant par « L'École québécoise »?

Les mandats préconisés par « L'école québécoise » signifiaient la mise en application d'une série de mesures pour permettre à l'ensemble de la jeunesse québécoise d'accéder aux objectifs de cette formation. Compte tenu des ressources disponibles, limitées et même réduites, quels sont les mandats et les composantes qui doivent être privilégiés par l'école ?

Cette question n'a pas encore eu de réponse claire.

On se rappellera aussi que la responsabilité première de gérer la pédagogie était remise à l'école et, qu'avec ses divers intervenants, elle devait définir les valeurs nécessaires à son projet éducatif* et arrêter des choix conformes aux aspirations du milieu. Il n'est pas évident que chaque école ait été en mesure de remplir ce rôle et de mener à bien son projet éducatif. La difficulté de choisir et de justifier des choix parfois déchirants a sans doute été un obstacle de taille à la mise sur pied d'un tel projet. Plusieurs ont d'ailleurs préféré l'ambiguïté et le flou de leur projet éducatif plutôt que des prises de position qui les auraient éventuellement mis en minorité ou isolés.

4) « L'école de l'excellence » est-elle souhaitable dans tous les milieux ?

On constate que même si l'objectif de formation intégrale est partagé par tous les agents de l'éducation, et cela dans toutes les régions du Québec, il n'en demeure pas moins que dans les grands centres urbains, là où la densité de population le permet, certains souhaiteraient que la mission de l'école soit plus étroitement définie en terme d'excellence à atteindre, en mettant davantage l'accent sur la réussite.
Ce constat fait donc apparaître certaines différences « territoriales » dans la vision de l'école qu'ont les diverses régions du Québec.

5) L'école québécoise se montre t-elle suffisamment ouverte à une société profondément transformée ?

Bien que l'on observe une certaine stabilité dans la nature humaine, il faut accepter que des changements, souvent de grande ampleur, accompagnent le cheminement de la condition humaine. Ainsi, depuis une douzaine d'années, le Québec a continué de vivre le passage d'une société relativement stable et homogène à une autre aux prises avec un tourbillon incessant de nouvelles idées, de modèles inédits de comportements individuels et collectifs et de situations très difficiles à contrôler, voire à appréhender. Que l'on pense, par exemple, dans le domaine de la pensée, aux conceptions qui se sont affirmées concernant la religion, la femme, l'enfant, la langue, la culture, l'environnement, les droits individuels, les droits collectifs et tant d'autres composantes de la vie.

6) L'école québécoise se montre t-elle ouverte aux autres cultures ?

Lorsqu'on aborde la question de l'ouverture de l'école québécoise aux autres cultures surgit un immense dilemme entre d'une part « l'identité »* et d'autre part « l'ouverture », c'est-à-dire : comment être à la fois sûr de soi-même, comme Québécois ou Québécoise, et ouvert aux autres cultures ?

7) Comment peut-on faire la synthèse d'une tradition ou d'un patrimoine commun pour l'ensemble de la population ?

La formation fondamentale constitue, pour chaque société, la synthèse d'une tradition ou d'un patrimoine avec une vision ou une image de l'avenir.

La tradition et le patrimoine sont un ensemble de références au passé, c'est-à-dire les racines qu'on souhaiterait retrouver chez le jeune Québécois des années 2000. Mais pour établir une telle synthèse il faut préciser ce qu'il y a de commun dans le passé des membres de notre société. Ces références elles-mêmes peuvent se situer dans le passé du Québec pour certains ou pour d'autres dans le passé de l'Amérique du Nord, de l'Occident, ou encore des autres parties du monde.

8) Oui, pour une identité québécoise, mais quelle identité ?

En corrolaire aux questions précédentes, les traits de caractère de l'identité québécoise, pouvant se retrouver dans la formation fondamentale, ne sont pas encore définis.
En effet, le référentiel de valeurs communes, d'une part, et le choix d'éléments des cultures d'origine de la société québécoise actuelle, d'autre part, ne sont pas clairement établis. L'école semble évoluer dans une société en quête d'identité.

9) Comment envisager une vision cohérente et intégrée de la formation fondamentale ?

Les programmes d'étude existants se limitent, dans leur ensemble, à une discipline* ou à un domaine d'étude restreint, sans que l'on puisse y déceler une vision cohérente et globale de la formation des jeunes. Chacun d'eux est plutôt construit selon la logique interne des contenus sur lesquels il est centré.

De plus, l'appropriation de plusieurs de ces programmes par des agents d'éducation étant demeurée inachevée, de nombreux intervenants*, provenant tant de l'intérieur que de l'extérieur des réseaux primaire et secondaire d'enseignement, ont mis de l'avant, à leur guise, des valeurs, des objectifs, des justifications et des manières de faire qui leur sont familières, mais sans que l'adéquation de tous ces éléments aux besoins d'aujourd'hui et leur place dans l'équilibre et la cohérence de la formation n'aient été sérieusement considérées.

10) Comment rajeunir et adapter le référentiel commun ?

Le seul référentiel commun que constitue « L'école québécoise » n'a pas été rajeuni, ni adapté à la société actuelle, ni circonscrit à un ensemble d'objectifs et de mandats réalistes à confier à l'école de façon à être représenté adéquatement et de façon convergente et intégrée dans le curriculum et les programmes d'enseignement.

II. LE CONCEPT DE LA FORMATION FONDAMENTALE

1) Définition

La formation fondamentale, c'est l'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisés, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) **à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société** .

Cette définition du Conseil supérieur de l'éducation (1984) a été retenue lors du Forum sur la formation fondamentale organisé par le CPIQ en octobre 1990.

2) Caractéristiques

La formation fondamentale représente :
- l'ensemble des apprentissages essentiels au développement personnel de l'individu et à son intégration dynamique dans la société.

La formation fondamentale représente aussi :
- la synthèse d'une tradition et d'un patrimoine avec une vision et une image de l'avenir;
- l'appropriation d'une identité québécoise avec une ouverture aux autres cultures.

3) Objectifs

La formation fondamentale vise à :

- situer l'élève au coeur des apprentissages;
- promouvoir des valeurs communes auxquelles adhèrent les milieux de formation;
- offrir une hiérarchisation des valeurs, des attitudes* et des comportements* ainsi que des habiletés et des connaissances;
- fournir une plateforme et des références pour établir le curriculum, le régime pédagogique et les programmes d'enseignement en particulier;
- harmoniser le fonctionnement du système scolaire et d'une façon particulière la gestion pédagogique;
- transcender les contenus des programmes ou des disciplines scolaires;
- centrer l'éducation sur des apprentissages reconnus comme essentiels;
- favoriser le développement continu et intégral de la personne.

4) Valeurs à privilégier en éducation

Le CPIQ a choisi d'utiliser, comme point de départ de ses réflexions, le document intitulé « l'école québécoise », spécialement le chapitre deux : « les finalités et les objectifs de l'éducation à l'école ». Ce document propose un très large éventail de valeurs non hiérarchisées. Il importe donc de préciser, pour l'école, celles qu'elle peut inscrire dans sa finalité et traduire le mieux dans ses objectifs en tenant compte aussi du rôle des autres intervenants dans la formation des jeunes, c'est-à-dire les autres milieux de formation.

Un consensus s'est dégagé au sein de ses associations membres sur deux groupes de valeurs que l'école doit promouvoir particulièrement : des valeurs d'ordre intellectuel et des valeurs d'ordre personnel, social, culturel et esthétique.
Ces valeurs doivent se traduire ou s'exprimer chez le jeune par des attitudes ou des comportements, des habiletés* et des connaissances*.

4.1 Valeurs d'ordre intellectuel

Tout en tenant compte de l'interdépendance des valeurs pour inspirer les activités de formation, le CPIQ considère que l'école est le milieu de formation le plus apte à promouvoir avant tous les valeurs d'ordre intellectuel suivantes :

- L'esprit d'analyse et de synthèse
- Le travail méthodique
- La rigueur intellectuelle.

4.2 Valeurs d'ordre personnel, social, culturel et esthétique

Compte tenu de sa nature, de ses particularités et du type de relation qu'elle entretient avec le jeune, l'école doit aussi promouvoir, un ensemble de valeurs d'ordre personnel, social, culturel et esthétique.

Cet ensemble de valeurs, sans hiérarchie entre elles, comprend :

- L'autonomie et le sens des responsabilités
- Le sens de l'effort et la discipline personnelle
- Le souci d'une langue correcte
- Le souci du travail bien fait
- Le respect de soi et d'autrui
- Le respect du milieu et de l'environnement
- L'ouverture aux autres et au monde
- Le sens de l'appartenance socio-culturelle
- La créativité
- La connaissance par les sens.

L'adhésion des intervenants en éducation à un référentiel commun de valeurs à privilégier par l'école semble un préalable nécessaire pour définir les objectifs et les contenus* de la formation fondamentale, du curriculum, du régime pédagogique et de la gestion même du système éducatif et de ses composantes, les institutions et les établissements scolaires.

De plus, une telle entente à conclure entre les divers intervenants en éducation (en particulier les enseignants, les professionnels non enseignants, les administrateurs et les parents) renforcera l'impact de leurs interventions auprès du jeune. En effet, c'est vers le jeune que doivent converger, de façon cohérente et complémentaire, les actions des divers intervenants du système éducatif.

III. LE CURRICULUM OPTIMAL

1) Problématique *

Le curriculum* a pour objet la construction méthodique d'un plan éducatif, global et spécifique, reflétant les valeurs et les orientations de la société. Il doit présenter aux agents d'éducation une image claire et concordante des éléments de sa structure et de ses composantes. Ces corrélations concernent en particulier les apprentissages, les objectifs de contenu, les habiletés etc.

À la lumière de ce qui précède, un regard réaliste sur l'expérience scolaire actuelle, au niveau des apprentissages, a de quoi laisser perplexe. En effet, on peut constater :

- une multitude d'objectifs d'apprentissage dans les divers programmes d'étude;
- un manque de cohérence entre certains objectifs de divers programmes;
- une tendance actuelle qui est plutôt d'ajouter des objectifs que de faire des choix entre eux et de réaménager les programmes;
- une priorité accordée au développement d'habiletés sans lien automatique avec des connaissances ni avec des valeurs;
- des programmes, élaborés séparément et enseignés de façon très cloisonnée (surtout au secondaire), qui traduisent une vision éclatée de la formation en général et de la formation fondamentale en particulier.

Effectivement, le curriculum actuel ne définit pas de façon claire et explicite les apprentissages essentiels que les jeunes doivent maîtriser à leur sortie du secondaire parmi la multitude d'objectifs d'apprentissage que l'on retrouve dans les programmes.

C'est tout particulièrement cette vision éclatée de la formation qui a conduit le CPIQ à favoriser une concertation des intervenants scolaires pour établir un consensus sur l'essentiel de la formation, c'est-à-dire la formation fondamentale et son levier, le curriculum.

2) Caractéristiques d'un curriculum optimal

Les intervenants scolaires ont, au préalable, à s'entendre sur les caractéristiques d'un curriculum optimal. Pour s'engager dans cette démarche, il est possible d'examiner localement l'état du curriculum effectif* dans son école ou sa commission scolaire à partir d'un ensemble de caractéristiques propres, telles que :

- sa richesse (au plan culturel)
- sa modernité (au plan des savoirs et au plan de la pédagogie)
- son adaptabilité (au niveau des jeunes et des intervenants scolaires)
- sa pertinence (au niveau des savoirs, des ressources disponibles, des objectifs et des priorités de formation)
- sa cohérence et son équilibre (au niveau des contenus, des programmes, etc.).

Ces différentes caractéristiques peuvent être utilisées comme autant de critères d'évaluation du curriculum. Elles sont interdépendantes quoique spécifiques.

En regard de tels critères, il faut envisager de rééquilibrer tant les contenus que les approches pédagogiques*. À titre d'exemple, remarquons que les orientations récentes de l'éducation au Québec (qui se traduisent entre autres par des contenus et par une approche pédagogique qui favorise une acquisition des apprentissages basée sur l'expérience personnelle du jeune) semblent se concentrer surtout sur la personne alors que l'éducation est autant découverte, mise en relation avec d'immenses et complexes médiations sociales, des langages, de la mémoire, des techniques, etc. Le défi d'être « bien dans sa peau » en est un de taille, mais celui d'être bien avec les autres des différents milieux avec lesquels il faut quotidiennement composer ne l'est pas moins.

3) Pistes d'action

Pour répondre aux critères ou aux caractéristiques d'un curriculum optimal, il faut que celui-ci s'enracine dans une sélection judicieuse des dimensions qui constituent la culture de notre société.

Donc, tout en respectant les critères déjà énoncés, le curriculum optimal devra comporter des éléments qui reflèteront les sous-systèmes culturels de la société (1) qui ont une influence sur l'éducation :

- sous-système social, où sont définies les relations sociales;
- sous-système économique, où sont définis les arrangements sociaux concernant la rareté des ressources, leur distribution et les échanges;
- sous-système des communications, où sont définis les langages et les règles de communication;
- sous-système rationnel, où sont définies les règles du raisonnement, de ce qui est sensé et logique;
- sous-système technologique, où sont précisés l'utilisation et le développement d'outils technologiques;
- sous-système éthique, où sont définis les codes d'éthique ou de morale et la distinction entre le bien et le mal;
- sous-système des croyances, où se retrouvent les dogmes et les mythes, religieux ou non;
- sous-système de l'esthétique, où sont définis les standards de formes et de contenus.

Ces sous-systèmes peuvent se retrouver dans plusieurs contenus disciplinaires. Par exemple :

- les sous-systèmes social et économique : dans l'histoire et la géographie;
- le sous-système esthétique : dans les arts, la musique, les langues, l'économie familiale et l'éducation physique.

Le fil conducteur de la formation fondamentale pourrait se préciser plus aisément grâce à une définition des capacités génériques et transférables auxquelles contribuent les champs spécifiques des diverses disciplines. Ces capacités pourraient se traduire à leur tour en objectifs transdisciplinaires*.

(1) Curriculum Studies and Educational Planning; Cultural analysis, Denis Lawton, 1984.

En alignant l'enseignement d'une matière sur des objectifs transdisciplinaires de formation, l'enseignant agirait alors beaucoup moins comme un applicateur du curriculum officiel* que comme le maître d'oeuvre du curriculum effectif. Il se servirait alors du curriculum officiel de façon optimale.

Le curriculum effectif se présente comme l'application locale, réelle et concrète du curriculum officiel. Il faut reconnaître à ce propos que l'atteinte des objectifs de formation dépend davantage de l'enseignement et du travail scolaire réels des élèves que des programmes officiels proprement dits. De plus, en envisageant d'englober les activités parascolaires dans l'ensemble des objectifs du curriculum, l'accent est clairement mis sur le curriculum effectif.

Le temps est d'ailleurs venu où les milieux éducatifs doivent s'approprier le curriculum afin de pouvoir l'interpréter et l'agencer de façon à mieux répondre aux attentes et au profil du jeune à former dans son milieu scolaire.

Dans cette démarche, il est évident qu'une authentique formation fondamentale passera par l'adhésion de l'ensemble des agents d'éducation aux mêmes visées de formation. Il faut donc une relance de la dynamique institutionnelle locale qui prenne en charge un enrichissement du curriculum effectif et intégré, à partir du consensus réalisé localement.

Quant à la révision du curriculum officiel, il faut envisager :

- de dégager des objectifs prédisciplinaires ou transdisciplinaires qui auraient pu guider l'élaboration des divers programmes, plutôt que d'analyser minutieusement les objectifs énumérés dans la masse des programmes existants pour en faire découler, a posteriori, des lignes de force ou des convergences;

- de partir d'une perspective du développement de la personne plutôt que de se perdre dans la multitude des objectifs visés par les différents programmes.

IV. LA MISSION DE L'ÉCOLE

1) Problématique

En 1979, « L'école québécoise » résume ainsi le large consensus qui existait alors : « L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions : la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et, très souvent, une religion ».

Lorsqu'on pense au Québécois et à la Québécoise que l'on veut former pour les années 2000, la conception que l'on se fait de la personne repose-t-elle sur les mêmes bases philosophiques, psychologiques et sociologiques que celles qui ont été formulées en 1979 dans « L'école québécoise » ?

Depuis quelques années, dans les milieux scolaires, on insiste sur le fait que les modifications survenues dans la famille placent l'école en face de nouveaux et graves problèmes. On a souligné notamment que la famille avait tendance à s'en remettre à l'école pour assurer de nombreux apprentissages de base que, d'habitude, elle assumait. En réalité, comme on l'a noté aussi, d'amples transformations se sont produites, et continuent de se produire, dans l'ensemble des institutions sociales : églises, entreprises, organisations sociales et communautaires, institutions politiques, médias, institutions culturelles, etc. Dans un tel contexte, au demeurant toujours instable, la mission de formation propre à l'école ne ressort plus avec netteté. Elle paraît même plutôt soumise aux aléas, aux modes et aux rapports de force.

Enfin, le discours devenu courant sur l'école affirme que celle-ci doit offrir une formation à tous les jeunes, et non seulement une élite ou même une forte majorité, de la maternelle à la fin du secondaire. Cette formation doit aller bien au-delà de la préparation à affronter les besoins courants de la vie; on s'attend à ce qu'elle fasse de tous des êtres bien informés, capables de penser et socialement responsables.

Au fur et à mesure qu'on se préoccupe de l'éducation, on découvre qu'elle soulève d'énormes difficultés et met à rude épreuve les convictions de beaucoup de personnes sur la mission de formation* de l'école car il ne discerne pas la démocratisation quantitative* (développement minimal de tous) de la démocratisation qualitative* (développement optimal de tous).

2) Mandats de l'école

Dans le cadre de l'enquête que le CPIQ a mené auprès de ses associations d'enseignants et de professionnels membres, il ressort que l'école devrait surtout assumer quelques mandats prioritaires, tels que :

- promouvoir en tout premier lieu des valeurs d'ordre intellectuel reliées à la formation fondamentale;

- développer aussi chez les jeunes des valeurs d'ordre personnel, social, culturel et esthétique;

- compléter la formation des jeunes en les préparant à leur insertion professionnelle et sociale;

- assurer la formation intégrale des jeunes en permettant aux éléments qui précèdent de s'harmoniser;

- assurer une formation fondamentale équivalente à tous les élèves, du début du primaire à la fin du secondaire;

- prendre en considération des carences et des besoins observés dans son milieu social;

- s'ouvrir aux autres cultures et à une société en profonde mutation;

- favoriser et évaluer :
  . l'acquisition de connaissances
  . la maîtrise d'habiletés
  . le développement d'attitudes.

Cette série de mandats à confier à l'école n'est pas exhaustive mais représente ceux qui devraient se retrouver dans l'ensemble des établissements* scolaires, tout en permettant à chaque milieu de se donner d'autres mandats particuliers.

3) Pistes d'action

Aujourd'hui, le consensus énoncé dans « L'école québécoise » de 1979 doit être réexaminé puis précisé en tenant compte de deux facteurs majeurs : la conception de la personne qui a cours dans la société québécoise actuelle, la mission de l'école de donner à tous les jeunes une formation d'un certain niveau.

À l'issue d'une telle démarche collective, l'école devra s'approprier les objectifs de la formation fondamentale et agencer son curriculum et son projet éducatif en fonction de ces derniers. Cette réflexion sur le curriculum est d'abord l'affaire de l'école qui vise à aligner les activités de l'élève sur des objectifs fondamentaux de formation.

C'est en concertation que l'ensemble des intervenants de l'école devront identifier leurs objectifs de formation dans le cadre d'une formation fondamentale à laquelle ils auront adhéré. Ils devront aussi tracer le portrait de l'élève finissant du secondaire. C'est ainsi que l'école pourra construire sa personnalité pédagogique.

Enfin, de façon plus pratique, l'école devra s'assurer de la qualité de l'enseignement effectif et de la qualité du travail scolaire réel des élèves, qui sont autant d'éléments déterminants pour l'atteinte des objectifs de la formation fondamentale.

V. LE SYSTÈME ÉDUCATIF

1) Des obstacles à franchir

Des barrières de toutes sortes empêchent l'atteinte des objectifs liés à la mission de formation fondamentale et intégrale du système éducatif. En effet, la vie scolaire comporte des contraintes reliées au régime pédagogique, à la grille horaire, etc. De plus, les préoccupations administratives peuvent prendre parfois le pas sur les préoccupations pédagogiques.

De leur côté, les agents éducatifs* eux-mêmes offrent souvent de la résistance au changement ou à une certaine évolution dans leurs interventions. On peut aussi constater entre eux de la difficulté à échanger et un certain manque de dynamisme pour plusieurs face à de nouveaux défis.

On peut noter aussi qu'il existe au Québec deux pôles d'influence en éducation : l'un s'appuie sur les règlements du ministère de l'Éducation, l'autre sur les conventions collectives. L'application rigide des uns comme des autres ne favorise pas forcément la formation fondamentale optimale.

En regard de ce qui précède, les associations d'enseignants ont identifié les composantes du système éducatif qui peuvent être des contraintes pour la formation fondamentale optimale :

- le régime pédagogique officiel
- le curriculum officiel
- la grille horaire
- la sanction des études
- la convention collective
- l'organisation administrative
- les exigences du collégial
- la résistance aux changements des agents d'éducation.

Il faut cependant remarquer que chaque composante du système comporte sa propre logique et sa propre cohérence interne mais souvent au détriment d'une vision globale de la formation fondamentale et sans un portrait précis du jeune à former pour les années 2000.

2) Responsabilités des agents d'éducation

Avant d'envisager des actions à entreprendre au niveau du système scolaire, il faut considérer les pouvoirs et les responsabilités des principales catégories d'agents d'éducation.

Au Québec, le système scolaire public est, depuis le 1er juillet 1989, soumis à la Loi sur l'instruction publique (communément appelée Loi 107). En matière de programmes et d'orientations pédagogiques, cette loi départage ainsi les principales responsabilités :

a) **Le personnel enseignant** dispose du droit de prendre les modalités d'intervention pédagogique adaptées aux élèves qui lui sont confiés. Il a notamment le devoir de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève dont il a la responsabilité.

b) **Le directeur d'école** assure la direction pédagogique de l'école et, sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, il s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés par l'école. Il assiste également le conseil d'orientation dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs.

c) **La commission scolaire** dispense les services éducatifs auxquels ont droit les personnes relevant de sa compétence et s'assure de l'application du régime pédagogique. Elle établit un programme pour chaque service éducatif complémentaire et particulier. Elle peut adopter des critères sur l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques et sur le choix des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'étude.

d) **Le ministère de l'Éducation** a la responsabilité d'établir les programmes d'étude, tant dans les matières obligatoires que dans celles qui sont à option. Ces programmes contiennent des objectifs à atteindre et un contenu obligatoire. Le ministère a aussi le pouvoir d'établir une liste de manuels, du matériel ou des catégories de matériel didactique dont l'utilisation est autorisée pour l'enseignement des programmes d'étude et il lui appartient d'établir les modalités d'application des règles sur l'évaluation ainsi que des autres dispositions du régime pédagogique. Enfin, il doit décerner les diplômes, certificats et autres attestations officielles.

e) C'est au **Gouvernement** que revient la responsabilité d'établir un régime pédagogique, celui-ci portant notamment sur la nature et les objectifs des services éducatifs ainsi que sur leur cadre général d'organisation.

En lui-même, ce bref survol des dispositions législatives actuelles montre que tout consensus éventuel sur la formation fondamentale exige la collaboration active de nombreux acteurs et une harmonisation délicate entre de multiples règles, processus, préoccupations et intérêts. En outre, ces dispositions ont créé de nouveaux mécanismes et organismes (en particulier un conseil d'orientation dans chaque école) et ont modifié, en conséquence, l'équilibre existant entre divers paliers de responsabilité et divers auteurs. Ceci incite à penser que la définition d'une formation fondamentale à laquelle l'ensemble des agents d'éducation pourra adhérer sera une tâche difficile, complexe et délicate.

3) Des pistes d'action

Le milieu scolaire et ses composantes, dont la grille horaire et la convention collective, devraient répondre essentiellement à l'atteinte des objectifs de la formation fondamentale, tout en tenant compte des objectifs et des caractéristiques particulières des autres milieux de formation (famille, travail, société).

Il est bon de rappeler que les divers groupes d'agents en éducation devraient adhérer à un même ensemble d'objectifs éducatifs pour assurer une authentique formation fondamentale. Et un appui semble nécessaire pour leur permettre de s'adapter à l'évolution et à l'actualisation de ces objectifs dans l'optique d'une authentique formation fondamentale.

Enfin, les agents d'éducation devraient admettre que l'atteinte des objectifs éducatifs dépend essentiellement des interventions pédagogiques et du travail scolaire des élèves.

RECOMMANDATIONS

Voici les recommandations du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, qui sont extraites du texte de cet avis.

1. Sur la formation fondamentale

- la formation fondamentale doit représenter :

  . un ensemble d'apprentissages essentiels au développement personnel de l'individu et à son intégration dynamique dans la société

  . la synthèse d'une tradition et d'un patrimoine avec une vision et une image de l'avenir

  . l'appropriation d'une identité québécoise avec une ouverture aux autres cultures;

- la formation fondamentale doit s'appuyer sur un ensemble de valeurs d'ordre intellectuel, personnel, social, culturel et esthétique;

- l'école doit privilégier les valeurs intellectuelles suivantes :
  . l'esprit d'analyse et de synthèse
  . le travail méthodique
  . la rigueur intellectuelle

- l'école doit faire aussi la promotion des valeurs d'ordre personnel, social, culturel et esthétique suivantes :
  . l'autonomie et le sens des responsabilités
  . le sens de l'effort et la discipline personnelle
  . le souci d'une langue correcte
  . le souci du travail bien fait
  . le respect de soi et d'autrui
  . le respect du milieu et de l'environnement
  . l'ouverture à autrui et au monde
  . le sens de l'appartenance socio-culturelle
  . la créativité
  . la connaissance par les sens.

- les intervenants en éducation doivent adhérer à un référentiel commun de valeurs à privilégier par l'école tel que ci-dessus;

- la formation fondamentale offerte dans le réseau éducatif doit être appuyée et complétée par les autres milieux de formation (famille, milieu social et médias).

2) Sur le curriculum

- les intervenants scolaires doivent s'entendre sur les caractéristiques d'un curriculum optimal.

- un ensemble de crit res doit être retenu pour évaluer ou élaborer un curriculum optimal, tels que :
  . sa richesse
  . sa modernité
  . son adaptabilité
  . sa pertinence
  . sa cohérence et son équilibre

- un certain rééquilibre des contenus ainsi que des approches pédagogiques doit être envisagé;

- le curriculum doit s'enraciner dans une sélection judicieuse des dimensions qui constituent la culture de la société;

- le curriculum doit comporter, tout en respectant les critères déjà énoncés, des éléments qui reflètent les sous-systèmes culturels de la société qui ont une influence sur l'éducation : social, économique, communication, rationalité, technologique, éthique, esthétique;

- le fil conducteur qui permettra d'élaborer un curriculum optimal doit passer par une définition de capacités génériques et transférables auxquelles peuvent contribuer les champs spécifiques des diverses disciplines (objectifs transdisciplinaires);

- à cette fin doivent être dégagés les objectifs transdisciplinaires qui ont pu guider l'élaboration des divers programmes;

- les milieux éducatifs locaux doivent s'approprier le curriculum afin de pouvoir l'interpréter et l'agencer de façon à mieux répondre aux attentes et au profil du jeune à former dans son milieu propre;

- les disciplines, ou les matières selon le cas, doivent être harmonisées et leurs objectifs alignés sur la formation fondamentale.

3) Sur l'école

- l'école doit assurer la formation intégrale des élèves;

- l'école doit inscrire dans sa finalité les objectifs qu'elle est le mieux en mesure d'atteindre, en tenant compte des autres milieux de formation;

- la démarche de réflexion sur le curriculum doit être d'abord une affaire institutionnelle, une affaire d'école qui vise à aligner les activités de l'élève sur des objectifs fondamentaux de formation;

- l'ensemble des intervenants de l'école doit identifier, en concertation, ses objectifs de formation dans le cadre d'une formation fondamentale à laquelle ils auront adhéré. Il doit aussi tracer le portrait de l'élève finissant du secondaire et ainsi construire la personnalité pédagogique de l'école;

- l'école doit s'approprier les objectifs de la formation fondamentale et agencer son curriculum et son projet éducatif en fonction de ces derniers;

- le milieu scolaire local doit s'approprier le curriculum afin de l'interpréter et de l'adapter aux objectifs de la formation fondamentale;

- l'école doit assurer une formation fondamentale équivalente à tous les élèves, du début du primaire à la fin du secondaire;

- l'école doit tenir compte, dans son évaluation, de l'acquisition des connaissances, de la maîtrise d'habiletés et du développement d'attitudes;

- l'école doit complèter la formation des jeunes en les préparant à leur insertion professionnelle et sociale;

- l'école doit prendre en considération des carences et des besoins observés dans son milieu social;

- de façon pratique, l'école doit s'assurer de la qualité de l'enseignement effectif et de la qualité du travail scolaire réel des élèves;

4) Sur le système éducatif

- l'organisation scolaire et ses composantes, dont la grille horaire et la convention collective, doivent répondre essentiellement à l'atteinte des objectifs de la formation fondamentale;

- l'ensemble des enseignants et des agents d'éducation doivent adhérer à un même ensemble d'objectifs de formation pour qu'il y ait une authentique formation fondamentale commune;

- les intervenants scolaires doivent s'approprier le curriculum en participant à son élaboration;

- chaque organisme en éducation doit s'engager dans une réflexion et une consultation élargies auprès de ses membres afin de préciser sa propre position sur le sujet et sa façon de contribuer à la formation fondamentale;

- les mandats et les responsabilités des différents agents d'éducation doivent être agencés en fonction des objectifs de la formation fondamentale;

- le régime pédagogique doit répondre à l'ensemble des caractéristiques du curriculum;

- la sanction des études secondaires doit s'appliquer aux principales composantes de la formation fondamentale;

- la formation post-secondaire (générale et professionnelle) doit favoriser l'atteinte des objectifs de la formation fondamentale, au primaire et surtout au secondaire, et s'harmoniser avec la poursuite de ses objectifs;

- des composantes du réseau scolaire (ministère, associations, écoles, commissions scolaires) doivent être mandatés pour approfondir ou expérimenter l'implantation d'un curriculum basé sur une vision cohérente de la formation fondamentale;

- le CPIQ doit continuer d'animer cette réflexion collective et contribuer à la définition d'une formation fondamentale commune dans le réseau scolaire;

- les représentants des diverses matières ou disciplines doivent définir la contribution de leur enseignement à la formation fondamentale.

LEXIQUE

AGENT D'ÉDUCATION (OU ÉDUCATIF)

Personne morale ou physique qui joue un rôle déterminant dans l'éducation des élèves (parents, enseignants, administrateurs scolaires, institutions).

APPRENTISSAGE

Processus d'acquisition de connaissances et de développement d'habiletés et d'attitudes. C'est aussi la manière et les modalités selon lesquelles un sujet apprend.

APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Acte d'aborder un sujet, un projet ou de résoudre un problème en utilisant des méthodes ou des techniques d'enseignement particulières (approche globale, interdisciplinaire, monodisciplinaire, multidisciplinaire, etc.).

ATTITUDE

État d'esprit ou disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même, ou de tout élément de son environnement, et qui l'incite à une manière d'être ou d'agir (comportement) favorable ou défavorable.

CAPACITÉ (VOIR HABILETÉ)

Aptitude, acquise ou développée, permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité physique, intellectuelle ou professionnelle. La capacité s'étend aux aptitudes et aux connaissances, alors que l'habileté relève de l'application, de la pratique.

(Les définitions s'inspirent en partie du Dictionnaire actuel de l'éducation de Renald Legendre).

COM PÉTENCE

- Habileté acquise, grâce à des connaissances et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques (Legendre).
- Résultante d'une aptitude et d'une capacité ou habileté (Mialaret).

COMPORTEMENT

Manière d'être ou d'agir d'une personne à l'égard de tout élément de son environnement.

CONNAISSANCE

Savoirs, notions, informations qu'on acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience. Les connaissances servent aux habiletés et à leur développement. En contrepartie, toutes les façons d'acquérir la connaissance exigent des habiletés.

CONTENU

Ensemble de connaissances et d'habiletés composant un objet d'apprentissage ou ensemble de notions constituant la matière scolaire à acquérir.

CURRICULUM EFFECTIF

Ensemble formel et informel de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu scolaire et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés de ce milieu scolaire. Il désigne ce qui se pratique et s'accomplit de fait dans la classe et dans l'école.

CURRICULUM OFFICIEL

Ensemble structuré de l'infrastructure pédagogique, des situations pédagogiques et des interrelations existant entre leurs diverses composantes ainsi que celles des écoles et des institutions scolaires. Il désigne ce qui doit, en principe, être entrepris pour éduquer.

DÉMOCRATISATION QUALITATIVE

C'est le deuxième stade de la démocratisation de l'éducation. Elle vise la réussite authentique des apprentissages d'un plus grand nombre d'élèves.

DÉMOCRATISATION QUANTITATIVE

C'est le premier stade de la démocratisation scolaire. Elle vise une instruction de masse minimale susceptible de produire des citoyens capables d'assumer des fonctions dans les diverses sphères de la société.

DISCIPLINE

Domaine structuré du savoir qui possède un objet d'étude propre, un vocabulaire spécialisé, ainsi qu'un ensemble de postulats, de concepts, de phénomènes particuliers, de méthodes et de lois.

ÉCOLE

Entité institutionnelle placée sous l'autorité d'un directeur, destinée à assurer l'éducation des élèves et à l'activité de laquelle participent les élèves, les enseignants, les autres membres du personnel et les parents. Le terme désigne les écoles primaires et secondaires seulement.

ÉTABLISSEMENT

Lieu où l'on dispense un enseignement scolaire. Ce terme peut concerner les écoles, les cégeps et les universités.

FINALITÉS

Énoncé de principe indiquant l'orientation générale, des conceptions et des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités. La finalité de l'éducation est le développement harmonieux de toutes les potentialités de l'être humain lui conférant l'autonomie de croissance, de penser et d'agir.

FORMATION

Acquisition de connaissances nécessaires et développement d'habiletés et d'attitudes ainsi qu'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie.

FORMATION DE BASE

Acquisition des connaissances, développement des aptitudes ou des habiletés considérées comme essentielles à d'autres connaissances ou à d'autres habiletés dans un domaine donné. C'est une composante de la formation générale.

FORMATION FONDAMENTALE

Ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisés, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société.

FORMATION GÉNÉRALE

Développement à la base des facultés de communication et de calcul et transmission des connaissances générales, littéraires, mathématiques, scientifiques, historique, civiques, techniques, sociales, esthétiques, etc.

FORMATION INITIALE (VOIR FORMATION GÉNÉRALE)

Premier programme de formation conduisant à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Elle comprend souvent une formation générale suivie par une spécialisation.

FORMATION INTÉGRALE

Développement de tous les aspects de la personne aux plans intellectuel, affectif, spirituel, moral, perceptuel, psychomoteur et social.

GESTION PÉDAGOGIQUE

Mise en oeuvre de ressources humaines et matérielles propres à assurer le déroulement, dans les meilleures conditions possibles, des activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle s'applique essentiellement à l'art d'enseigner, aux méthodes d'enseignement, etc.

HABILETÉ

Capacité acquise à pouvoir se livrer à une activité avec adresse, dextérité, savoir - faire, maîtrise, intelligence et facilité.

IDENTITÉ

Ensemble des comportements et des représentations qu'un individu peut acquérir au sein de la société.

INSTITUTION SCOLAIRE

Entité politique, administrative et pédagogique, ayant une existence légale, dans le domaine de l'éducation. Exemples : école privée, commission scolaire.

INTERVENANT SCOLAIRE

Personne ayant une compétence dans un domaine précis (enseignement) ou un statut (directeur, commissaire d'école) qui lui permet de donner de la formation ou d'intervenir dans la formation des jeunes.

MATIÈRE

Partie d'une discipline constituant l'objet d'un programme d'études. Exemples : la grammaire ou la géographie de première secondaire.

MÉDIAS (MILIEU DES)

Ensemble des supports de diffusion massive de l'information (presse, radio, télévision, publicité, cinéma).

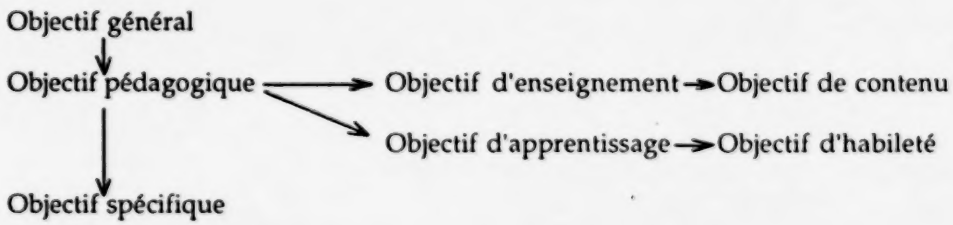
MILIEU DE FORMATION

Ensemble des personnes, des locaux, des espaces, des objets et des dispositions administratives qui ont des caractéristiques communes et qui contribuent à l'éducation des jeunes. Exemples : milieu scolaire, milieu familial, milieu de travail, milieu des médias.

MISSION

Fonction, vocation ou mandat soit d'un établissement soit d'une institution soit d'un ensemble d'intervenants en éducation.

OBJECTIF



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

Changements durables qui doivent s'opérer chez le sujet pendant ou suite à une situation pédagogique. Il décrit, à l'aide d'indicateurs, des acquis visés par un apprentissage.

OBJECTIF TRANSDISCIPLINAIRE

Objectif d'apprentissage qui peut se retrouver à l'intérieur de plusieurs programmes ou disciplines.

OPTIMISATION (OPTIMALISATION)

Action de susciter le meilleur rendement souhaitable d'une situation, d'un objet, d'une activité ou d'une personne.

PROBLÉMATIQUE

Partie initiale d'une démarche de recherche où il s'agit d'identifier un problème, de le préciser, de le situer et d'en démontrer la pertinence dans un cadre d'ensemble.

PROJET ÉDUCATIF

Démarche par laquelle une école précise ses objectifs propres, se donne un plan d'action, le révise périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école et de la commission scolaire.

RÉGIME PÉDAGOGIQUE

Ensemble de règles établies par le gouvernement qui précise la nature des services éducatifs qui doivent être offerts aux élèves et qui définit le cadre qui doit régir leur organisation, conformément à la Loi sur l'instruction publique. Il en existe un pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et un autre pour l'enseignement secondaire. Ils concernent par exemple : la répartition des matières, le calendrier scolaire, les examens ministériels au secondaire.

SYSTÈME D'ÉDUCATION

Ensemble de milieux (système scolaire, familles, médias, bibliothèques, etc.), de législations, d'objectifs, de programmes, de méthodes, d'activités ainsi que de ressources humaines, matérielles et financières qui offrent aux membres d'une société les services et les ressources nécessaires au développement de leurs habiletés et de leurs connaissances. Le système scolaire est une composante du système d'éducation.

VALEUR

Élément d'un ensemble composé de croyances, d'aspirations, d'options, d'idées, de sentiments, de principes dans lequel se reconnaît et par lequel s'exprime une collectivité humaine. Issue d'une mûre réflexion, la valeur s'impose à l'esprit comme une certitude objective et commune à plusieurs êtres humains.

1370877-C
CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

AVIS DU CPIQ SUR LES STANDARDS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE

20 mai 1993

PRÉAMBULE

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ), qui regroupe 44 associations professionnelles d'enseignants et d'intervenants en éducation, a été invité par le ministère de l'Éducation du Québec à se prononcer sur le document ministériel de consultation : « La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues. »

Dans un premier temps, le CPIQ a demandé aux 17 associations qui ont des membres au préscolaire et au primaire (dont l'Association d'éducation préscolaire du Québec et l'Association québécoise des éducateurs et éducatrices du primaire) à se prononcer sur le document de consultation.

Dans un deuxième temps, un comité d'enseignants membres de six associations différentes a été formé sous la responsabilité de Pierrette Pilon, membre du comité exécutif du CPIQ et conseillère au préscolaire et au primaire.

Ce comité a fait la synthèse des réactions des associations concernées et a préparé le présent document dont la version finale a été approuvée par toutes les associations d'enseignants concernées.

TABLE DES MATIÈRES

A. COMMENTAIRES SUR L'ENSEMBLE DU DOCUMENT 1

B. COMMENTAIRES SUR LES PARTIES DU DOCUMENT 2

INTRODUCTION 2

Chapitre 1 : LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION PRESCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE 3

1. **Le contexte social des années 90** 3
   - 1.1 L'évolution de la société
   - 1.2 Le profil des élèves
   - 1.3 Les besoins et attentes à l'égard de l'école.

2. **Le contexte scolaire** 5
   - 2.1 La mission de l'école
   - 2.2 La loi sur l'instruction publique
   - 2.3 Les programmes d'études

3. **Les perspectives pour la formation** 6

Chapitre 2 : L'ORIENTATION GÉNÉRALE ET LES PRINCIPES DIRECTEURS 7

1. **L'orientation générale : une formation à caractère professionnel** 7

2. **Les principes directeurs** 7
   - 2.1 Une solide culture générale
   - 2.2 Une formation polyvalente
   - 2.3 Le développement personnel
   - 2.4 La formation pratique
   - 2.5 La formation intégrée

3. **Des voies d'aménagement** 9

Chapitre 3 : LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ATTENDUES 11

1. **La compétence culturelle de base** 11
2. **La compétence pédagogique** 11
3. **La compétence disciplinaire** 12
4. **La compétence didactique** 13
5. **Les compétences complémentaires** 13

CONCLUSION 14

A. COMMENTAIRES SUR L'ENSEMBLE DU DOCUMENT

Le texte du document est généralement clair, simple et explicite et il aborde les principaux éléments à considérer dans cette réflexion. Il présente de façon synthétique le contexte de l'école primaire en général et de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire en particulier.

Cependant, l'étendue du contenu de la formation des enseignants semble très vaste et très ambitieuse. Cette envergure ne se retrouve pourtant pas dans l'ensemble des recommandations qui couvrent un champ beaucoup plus restreint.

De plus, la corrélation entre les principes et les propositions qui en découlent n'est pas toujours évidente.

Le document, d'autre part, n'insiste pas assez sur l'importance de la concertation entre les divers intervenants des différents milieux qui interviennent dans la formation des enseignants : l'université, l'école associée et la commission scolaire.

De plus, la collaboration qui doit exister dans le milieu école entre les titulaires de classe et les enseignants spécialistes n'est pratiquement pas mentionnée.

Par ailleurs, la formation reliée à l'éducation préscolaire semble absente des principales préoccupations exprimées dans le document alors que le préscolaire n'est mentionné qu'à quelques reprises et souvent dans le cadre d'énumérations très formelles des ordres d'enseignement.

Enfin, un tel document, qui utilise un grand nombre de termes et de concepts très spécifiques et qui permettent plusieurs interprétations, mérite d'être accompagné d'un lexique afin de faciliter la concordance des analyses et la pertinence des commentaires et des avis à émettre sur ces sujets.

B. COMMENTAIRES SUR LES PARTIES DU DOCUMENT

INTRODUCTION

Le texte traduit bien le contexte dans lequel s'inscrit le sujet de ce document et la démarche de consultation menée auprès des milieux scolaires.

Il faut cependant noter que le texte, qui aborde toutes les disciplines du régime pédagogique, signale d'abord que des **nuances** doivent être apportées quant au **principe de polyvalence** pour l'enseignement des **langues secondes , des arts et de l'éducation physique.** Pourtant, le caractère particulier de l'enseignement des langues secondes et de l'éducation physique n'est pas repris par la suite (contrairement à l'enseignement des arts qui est cité de façon explicite).

On note aussi l'absence de toute référence à l'éducation préscolaire dans le cadre de ce principe de polyvalence.

CHAPITRE 1

LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

1. Le contexte social des années 90

1.1 L'évolution de la société

Le texte n'insiste que sur les effets négatifs et contraignants des phénomènes et des mouvements sociaux actuels : dénatalité, immigration, diversité culturelle, déséquilibre des effectifs scolaires, éclatement des familles, perte d'autorité parentale, droits des minorités, égalité des sexes, etc. Il ne fait aucunement mention de l'enrichissement social et éducatif qu'amènent la pluralité culturelle et l'ouverture à la différence. De fait, une perception pluraliste des valeurs amènent celles-ci à se confronter, à se relativiser et à se consolider. De plus, la référence à des valeurs et à des attitudes diversifiées enrichit le contenu de certains programmes d'enseignement comme celui des sciences humaines.

Par ailleurs, cette partie du texte n'aborde pas explicitement le dilemme majeur auquel sont confrontés la société québécoise actuelle et le monde de l'éducation : comment aborder en même temps **l'ouverture aux autres cultures** et **la référence à l'identité québécoise** dans les programmes de formation?

Enfin, après avoir énuméré une longue liste des contraintes sociales qui pèsent sur l'école, le texte confie à l'école une mission extraordinairement ambitieuse (surtout si on considère les contraintes qu'elle doit subir). En effet, selon le texte, l'école doit rendre l'enfant **autonome**, offrir un **environnement stable**, respectueux des **différences individuelles**, être à la fine pointe d'une pédagogie **sans cesse renouvelée** (?) (*), assurer des **apprentissages de qualité** (?), exercer un **rôle social particulier** (?), garantir le **bien-être physique et psychologique dans toutes les matières scolaires** (?).

Après la sombre description de la réalité sociale actuelle, l'école semble devoir être un havre de sérénité et d'humanisme et agir comme l'incubateur du futur être humain! Cette partie du texte relève de l'utopie si les autres milieux de formation (famille, communauté, médias) ne sont pas appelés à contribuer dans le même sens et avec les mêmes objectifs à l'éducation des jeunes.

(*) Les expressions accompagnées d'un (?) méritent d'être expliquées, définies ou modifiées selon les cas à cause des interprétations multiples qu'elles peuvent suggérer.

1.2 Le profil des élèves

Le texte fait référence aux activités de loisirs offertes par les structures municipales et autres. Il serait bon de ne pas généraliser cette réalité qui varie beaucoup selon les milieux urbains, semi-urbains et ruraux. Dans ce dernier cas, les loisirs de nature culturelle ou artistique sont souvent inexistants.

Le texte signale aussi **la fragilité du jeune garçon** , sans doute plus grande que chez la fille en regard du décrochage scolaire, en semblant ignorer que cette fragilité augmente actuellement quel que soit le sexe si on en croit les statistiques sur le décrochage des jeunes.

Notons enfin que, dans le paragraphe 1.2, le texte souligne l'influence de **la télévision qui confine l'enfant dans sa solitude.** Tout en reconnaissant sa contribution dans l'acquisition d'informations et de connaissances, il faudrait ajouter que les enfants sont contraints par la télévision à l'immobilité, à la passivité et sont habitués à l'absence d'efforts. Quant aux jeux électroniques, ils créent des associations de valeurs discutables comme par exemple : compétition-efficacité-violence. De façon générale, ces activités de loisir accentuent des attitudes et des comportements individualistes qui sont à l'encontre des objectifs scolaires favorisant la socialisation à cet âge.

1.3 Les besoins et attentes à l'égard de l'école

Le texte indique que l'école **doit être à la fine pointe d'une pédagogie sans cesse renouvelée**. C'est une obligation qui a un caractère démesuré alors qu'il est impensable, voire dangereux, de souhaiter que la pédagogie se renouvèle sans cesse. Dans le domaine des sciences humaines, il est plutôt habituel de constater et de souhaiter une évolution, une adaptation de l'activité humaine plutôt qu'un renouvellement ou une révolution continuelle.

2. Le contexte scolaire

2.1 La mission de l'école

Le texte cite la **dimension physique** de l'être humain à développer sans pour autant que dans la transmission des valeurs l'aspect **santé** y soit présent de façon explicite. Cet oubli devrait être corrigé.

Par ailleurs, il faudrait surtout se préoccuper d'ajuster la formation des enseignants à la réelle mission de l'école à laquelle se réfère le texte. En effet, comment définir le cadre, les objectifs et l'ensemble des contenus de la formation des enseignants si la société québécoise n'a pas fait de consensus sur la mission de l'école et sur les valeurs qu'elle doit privilégier ? Toutes les démarches actuelles sur la formation fondamentale démontrent que, quoique la réflexion collective progresse, le consensus social à ce sujet n'est pas encore réalisé. Dans ce contexte, la définition des bases mêmes sur lesquelles devrait s'appuyer et s'articuler la formation des enseignants reste très subjective et très aléatoire.

2.2 La loi sur l'instruction publique

Le texte cite les **obligations** des enseignants, en particulier celle de prendre les mesures appropriées pour atteindre et conserver un haut degré de compétence professionnelle. Cette responsabilité ne peut être assumée par l'enseignant que s'il peut avoir les moyens de profiter du perfectionnement requis. C'est donc le droit à un perfectionnement adéquat, dans tous les domaines correspondants à la formation exigée, qui doit lui être accordé. Ce droit va de pair avec ses obligations et ses responsabilités professionnelles.

2.3 Le régime pédagogique

Dans les faits, le système d'éducation, théoriquement centré sur l'enfant, a développé une lourdeur considérable dans ses structures organisationnelles et administratives souvent fort éloignées du jeune, tant au niveau des commissions scolaires que du ministère de l'Éducation. Un déplacement des ressources vers les interventions directes et les plus proches de l'enfant s'impose pour faciliter l'atteinte des objectifs fixés par le régime pédagogique.

2.4 Les programmes d'études

Le texte suggère une approche d'intégration et d'interdépendance des savoirs sans pour autant mettre en évidence que c'est la personne elle-même qui a le rôle intégrateur des savoirs au moment de se les approprier.

De plus, il faudrait signaler et insister sur le fait qu'il revient aux enseignants eux mêmes de favoriser cette intégration des savoirs, d'abord par leurs actions individuelles mais aussi à titre de membres d'une d'équipe d'intervenants agissant de façon complémentaire sur la formation des élèves.

Enfin, le découpage du primaire en un **premier cycle d'éveil et d'initiation** et puis en un **deuxième cycle de consolidation** paraît artificiel et traduit mal la continuité du processus d'acquisition et des séquences d'apprentissage, alors que l'intégration et la consolidation des savoirs se font tout au long de chaque année scolaire.

3. Les perspectives pour la formation à l'enseignement

De façon urgente, il s'agit de privilégier, dans la formation des enseignants, une solide culture générale de base avant même leur formation professionnelle générale et spécialisée correspondant à des programmes d'éducation et d'enseignement.

Cette notion de culture générale doit être clairement définie et son contenu précisé.

De plus, la formation à l'enseignement doit privilégier l'approche pédagogique interdisciplinaire et la formation intégrale et inclure aussi des notions sur les services particuliers et complémentaires offerts aux jeunes élèves du préscolaire et du primaire.

CHAPITRE 2

L'ORIENTATION GÉNÉRALE ET LES PRINCIPES DIRECTEURS

1. L'orientation générale : une formation à caractère professionnel

La formation du personnel enseignant doit **effectivement** être considérée comme une **formation à caractère professionnel,** centrée sur la maîtrise de l'intervention pédagogique. Cela suppose que les tâches professionnelles assumées par l'enseignant devront être concordantes avec sa formation et qu'il devrait exercer uniquement des fonctions professionnelles pour lesquelles il a été formé.

2. Les principes directeurs

2.1 Une solide culture générale

La formation universitaire des enseignants devrait favoriser et améliorer leur compétence culturelle mais à un niveau de consolidation seulement étant donné que la culture générale de base doit faire partie de la formation fondamentale, au préscolaire-primaire, secondaire et collégial, au même titre que la maîtrise de la langue. C'est dire que l'acquisition d'une culture générale de base par les enseignants doit être préalable à leur formation professionnelle universitaire.

2.2 Une formation polyvalente

La notion de polyvalence dans le texte est multiple : polyvalence au niveau des disciplines, polyvalence au niveau de la connaissance des processus de développement et d'apprentissage des jeunes, des diagnostics à poser sur l'enfant en milieu scolaire, etc. Le sens et les limites de cette notion de polyvalence méritent d'être mieux définis.

Notons aussi que le fait que certaines disciplines soient enseignées par des spécialistes risque d'évacuer certaines connaissances sous-jacentes à ces disciplines et à d'autres connaissances de grande valeur dans la perspective d'une formation polyvalente.

Quant à l'éducation au préscolaire, les futurs enseignants devraient recevoir une formation spécialisée et adaptée selon le contenu du programme, qui en est un de développement global de l'enfant, et selon la connaissance requise des élèves de cet âge.

Remarquons aussi que si les titulaires sont **les seuls enseignants reconnus,** à l'exclusion des autres spécialistes, (tel que décrit au début du texte 2.2), ceci est en contradition avec la recherche d'une formation polyvalente et intégrale des élèves.

Quant à la polyvalence disciplinaire, elle semble envisageable dans plusieurs domaines mais de façon peu réaliste dans le domaine des arts. C'est dire que certaines disciplines requièrent, même au primaire, des enseignants ayant eu une solide formation spécialisée.

C'est pourquoi, la complémentarité entre généralistes et spécialistes doit être favorisée et mieux définie.

2.3 Le développement personnel

La conscience des enjeux et des responsabilités sociales reliés à l'éducation est essentielle à l'appropriation d'une solide culture générale personnelle.

À ce titre, il est bon de rappeler que les caractéristiques personnelles ne doivent qu'être accentuées et renforcées par la formation universitaire des enseignants. C'est dire que certains traits de caractère personnel doivent avoir été développés au préalable. En effet, si la formation fondamentale de base n'a pas déjà développé certaines attitudes (tolérance, ouverture aux autres et esprit d'équipe, respect des autres, esprit critique, curiosité, éthique, etc.), l'université ne pourra pas agir efficacement sur ces aspects de la personnalité déjà construite presque entièrement du préscolaire au collégial. À titre d'exemple, une grande empathie pour les enfants, essentielle pour éduquer au préscolaire et enseigner au primaire, ne peut s'acquérir à l'université.

C'est pourquoi, ces éléments doivent faire partie des préalables à la formation professionnelle universitaire des enseignants.

2.4 La formation pratique

Elle a une place essentielle dans la formation des enseignants. Elle doit prendre, au cours des années de formation, une place progressivement prépondérante. Cette formation, tant au niveau de ses objectifs de contenu que des modalités d'organisation, de durée, etc. doit s'appuyer sur une collaboration et une concertation très étroites entre l'institution universitaire d'une part et le réseau des établissements scolaires d'autre part. (*)

2.5 La formation intégrée

L'intégration des différents aspects de la formation est une nécessité. Cependant, l'ordre dans lequel ils sont abordés peut influencer, de façon très significative, le type et le caractère même de cette intégration.

Ainsi, l'ordre actuel semble privilégier d'abord la formation disciplinaire et sa didactique puis la formation pédagogique.

Pour faciliter une véritable intégration des savoirs, la formation devrait se définir d'abord comme une formation pédagogique de base à laquelle vont s'arrimer les contenus et la didactique des programmes spécialisés. Cette approche de formation des enseignants s'appuie sur le modèle d'une pédagogie de formation fondamentale des élèves. Elle permet en effet à chaque discipline de se situer en rapport avec sa contribution à la formation fondamentale des jeunes.

3. Des voies d'aménagement

Cette partie du texte confirme la nécessité d'uniformiser les termes utilisés dans le document où les mêmes notions se retrouvent sous différentes appellations comme « la formation pratique » que l'on retrouve tantôt comme **principe directeur**, tantôt comme **composante de la formation**, tantôt même comme **compétence** .

En fait, on peut reconnaître **deux types de formation** : la formation **théorique** et la formation **pratique** (la cloison entre celles-ci n'étant pas totalement étanche d'ailleurs) :

- **La formation pratique** s'acquiert avec des groupes constitués soit en laboratoire soit dans un milieu école proprement dit;
- **La formation théorique** couvre les champs des compétences à maîtriser dans les domaines psychopédagogique, disciplinaire, socio-culturel et socio - professionnel.

(*) Pour plus de détails, voir le texte du CPIQ sur ce dossier, mai 1993.

Bien entendu, ces compétences théoriques sont enrichies ou renforcées par la formation pratique et vice versa.

Quant aux **principes directeurs,** ce sont des principes qui transcendent les types et les contenus de la formation elle-même, comme par exemple :
- le principe de polyvalence;
- le principe d'intégration des formations.

Pour ce qui est des **voies d'aménagement,** il importe de se référer aux principes généraux énoncés précédemment par le CPIQ dans ses avis sur la formation au secondaire général qui touchent aussi la formation au préscolaire et au primaire.(*)

De plus, une concertation interuniversitaire devrait permettre l'établissement de **standards de formation** et de programmes équivalents, partout au Québec, en vue d'assurer une cohérence dans la formation initiale des enseignants. Cette concertation devrait aussi permettre à l'ensemble des facultés des sciences de l'éducation de prendre en compte et de s'ajuster également à la pédagogie active et interactive qui soutient la transmission des contenus au préscolaire et au primaire (savoir, savoir-faire et savoir- être).

Autant les cours de didactique peuvent relever des facultés des Sciences de l'éducation, autant les cours spécialisés peuvent être donnés par divers départements spécialisés, selon les disciplines. Il est pourtant possible d'envisager et de souhaiter que certains cours disciplinaires soient adaptés et gérés à l'intérieur des facultés des Sciences de l'éducation permettant à celles-ci d'assumer un leadership réel dans la formation des maîtres, à l'intérieur des universités.

(*) Position du CPIQ sur les standards de formation des enseignants et enseignantes du secondaire en formation générale, 13 février 1991.

CHAPITRE 3

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ATTENDUES DES FUTURS ENSEIGNANTS

Tel que décrit dans le document du CPIQ sur la formation fondamentale des jeunes (*), il faut reconnaître la nécessité de former les enseignants en fonction d'une pédagogie de formation fondamentale.

C'est pourquoi, la formation des enseignants devrait s'articuler et s'appuyer sur cinq types de compétences dans l'ordre suivant :

1) la compétence culturelle de base
2) la compétence pédagogique (ou psycho-pédagogique)
3) la compétence disciplinaire
4) la compétence didactique
5) les compétences complémentaires.

1 . La compétence culturelle de base

Elle constitue un des piliers de la pédagogie de la formation fondamentale. Elle se manifeste par la connaissance, la compréhension et l'adhésion à un ensemble commun de valeurs reconnues comme prioritaires et représentatives dans la société. Elle signifie aussi la connaissance et la compréhension de tout ce qui constitue la tradition et le patrimoine d'une société actuelle plurielle avec une vision et une image d'un avenir collectif.

Cette compétence est essentielle tant au préscolaire qu'au primaire.

2 . La compétence pédagogique

Elle inclut bien sûr la connaissance approfondie du jeune élève et de l'évolution de toutes les dimensions de sa personne. Elle comprend aussi la maîtrise des techniques et des approches favorisant l'apprentissage et la gestion de la classe (tel que précisé à la page 27 du document ministériel) de même que la capacité de faire participer les élèves à la gestion de la classe et la capacité de travailler sous forme de coenseignement.

(*) Programme du forum sur la formation fondamentale, 27 et 28 novembre 1992, page 17, CPIQ

Elle s'appuie sur la maîtrise de la langue, sur une empathie et une attitude positive à l'égard des enfants et sur la connaissance maîtrisée de la démarche pédagogique préconisée au primaire et au préscolaire.

Cette compétence est essentielle, quoiqu'avec des adaptations selon qu'elle s'applique à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire.

Au primaire, cette compétence doit aussi permettre aux généralistes de faire des liens avec les programmes enseignés par des spécialistes. C'est pourquoi tous les enseignants doivent recevoir un minimum de formation sur les domaines d'enseignement spécialisé.

3 . La compétence disciplinaire

Elle est très bien décrite dans le texte du document ministériel (page 24, dernier paragraphe). Ce texte fait aussi mention, avec justesse, de l'importance d'une formation intégrale et en particulier de l'intégration des disciplines dans une perspective de formation fondamentale.

Cette compétence doit s'appuyer et insister surtout sur des contenus (connaissances, habiletés, attitudes) ayant une valeur durable dans la perspective d'une formation pour le long terme et non en fonction d'une mode ou d'une conjoncture.

Notons aussi que la référence à l'enseignement des arts dans le contexte de l'Instruction officielle n'entre pas dans le cadre de référence dans lequel s'inscrivent les autres programmes d'enseignement cités précédemment. Le texte concernant l'enseignement des arts devrait s'ajouter à ceux des autres disciplines énumérées et s'énoncer ainsi :

- l'acquisition de connaissance en arts, ainsi qu'en éducation physique, en enseignement religieux, moral et en anglais langue seconde.

Enfin, pour le préscolaire, le futur enseignant doit pouvoir faire des liens entre les trois composantes du programme (connaissance de soi, relation avec les autres et relation avec l'environnement) de façon explicite.

4 . La compétence didactique

Cette compétence fait partie, dans le texte du document, de la compétence disciplinaire. Compte tenu des structures universitaires divisées en départements pour des programmes de formation disciplinaire spécialisés et en facultés des sciences de l'éducation, il apparaît préférable de prévoir des cours de didactique générale et spécifique adaptés aux programmes du préscolaire et du primaire.

5 . Les compétences complémentaires

Elles sont bien décrites dans le texte du document. Cependant, il faudrait insister davantage sur les contenus de tâches éducatives autres que celles de l'enseignement (voir 3.1 du document ministériel) telle que la préparation :

- au fonctionnement d'un milieu école
- à l'intégration de l'enseignant dans l'organisation et le système scolaire
- aux impacts de la convention collective sur l'enseignement
- aux activités parascolaires
- aux relations avec les parents, avec les organismes communautaires et avec les médias.

À ces compétences doivent s'ajouter :

- la capacité de reconnaître l'apport des autres milieux de formation (que sont le milieu familial, le milieu communautaire et les médias) dans le développement de l'enfant (voir texte 3.2)

- la préparation à la gestion de projets en équipe (voir texte 3.3)

- la capacité de mettre en place des mécanismes pour favoriser la formation continue (voir texte 3.3)

- la capacité de mettre sur pied des projets d'équipe de formation continue dans son milieu éducatif (voir texte 3.3)

- la capacité de faire partie d'organismes professionnels (voir texte 3.3)

- la capacité de participer à des activités de mise à jour (voir texte 3.3).

CONCLUSION

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec souhaite que les commentaires et les recommandations contenus dans ce document sauront retenir l'attention des personnes responsables et espère qu'ils seront pris en considération.

Il est souhaitable que la mise en application de ces recommandations ne subisse pas les contrecoups de restrictions budgétaires dans un domaine aussi crucial que la qualité de la formation des enseignants pour la qualité de l'éducation des jeunes au Québec.

Il est certain que le soutien organisationnel et les ressources allouées à cette formation vont conditionner l'échec ou la réussite de la réforme de la formation des enseignants.

MEMBRE DU COMITÉ DU CPIQ

Hélène Duberger-Blouin, AQESAP
Louise Gaulin, FAMEQ
Yvette Genet-Volet, CEEPQ
Louise Hallé, SPHQ
Jack Ligneau, CPIQ (rédacteur)
Pierrette Pilon, CPIQ (responsable)
Suzanne Pouliot, AQPF
Hélène Scantland, AEPQ
Murielle Tessier, AQEP